VIE PÉDAGOGIQUE

Janvier - Mars 2003

DOSSIER

Aider les élèves à construire leur avenir : une responsabilité collective

25 ans

1979 19

Québec

2007-02634/

février-mars

mot du sous-ministre adjoint
5

TOUT CE QUE VOUS AVEZ TOUJOURS VOULU SAVOIR SUR *VIE PEDAGOGIQUE*
par Monique Boucher
6

NI PROCES NI RECETTES — *VIE PEDAGOGIQUE* ET L'EMERGENCE DE LA PRATIQUE REFLEXIVE
par Arthur Marsolais
8

MON « COUP DE CŒUR » POUR *VIE PEDAGOGIQUE*
par Marthe Henripin
11

UNE COMEDIE MUSICALE POUR DES ELEVES EN CHEMINEMENT
par Mélanie Villeneuve, Hélène Gaudreault, Lise Lapointe et Marc Guérin
66

L'EXERCICE DE LA DISCIPLINE DANS LA PEDAGOGIE PAR PROJETS
par Catherine Lanaris
68

LE CENTRE INFOROUTIER
par Kathleen Duval et Tanya Kathleen Hamm
69

outils et techniques
71

lus, vus et entendus
73

histoire de rire
74

16 AIDER LES ÉLÈVES À CONSTRUIRE LEUR AVENIR : UNE RESPONSABILITÉ COLLECTIVE

Pour réaliser pleinement les objectifs d'instruction, de socialisation et de qualification qui lui sont confiés à l'égard des jeunes, l'école doit s'ouvrir à sa communauté et pouvoir compter sur l'engagement de cette dernière. Voilà une affirmation cent fois, mille fois répétée. Mais, comment passer des mots à l'action? Comment l'école et ses partenaires peuvent-ils véritablement offrir aux élèves un environnement éducatif qui leur permette de s'épanouir au quotidien et de préparer leur avenir? Voilà les pistes de réflexion proposées à celles et ceux qui ont été invités à collaborer à la préparation du dossier du présent numéro.

REFLEXION SUR L'AVENIR DES ENFANTS
Entrevue avec Jacques Grand'Maison
propos recueillis par Guy Lusignan
17

POUR AIDER LES ELEVES À CONSTRUIRE LEUR AVENIR : CROIRE EN LEUR POTENTIEL ET CHOISIR DE TRAVAILLER ENSEMBLE
par Marc St-Pierre
19

LES VALEURS QUI HABITENT UN VIEUX REVE
par Claude Paquette
22

LE CONSEIL D'ETABLISSEMENT : UN LIEU ET UN LEVIER DE PARTENARIAT
par Jean De Carufel
26

L'ETAT D'AVANCEMENT DES CONNAISSANCES SUR LES RELATIONS ECOLE-FAMILLE : UN PORTRAIT GLOBAL
par Rollande Deslandes et Richard Bertrand
27

À LA POLYVALENTE DES MONTAGNES : QUAND LES ARTS, L'EDUCATION ET LA SANTE S'ASSOCIENT
par Lyse Desroches
30

L'ECOLE ENFANT-SOLEIL : UNE ECOLE OUVERTE À SA COMMUNAUTE
par Lyse Desroches
32

À L'ECOLE IRENEE-LUSSIER : UN PROJET D'ARRIMAGE POUR UNE TRANSITION ECOLE-TRAVAIL REUSSIE
par Lyse Desroches
35

UN PROJET DE PARTENARIAT QUI PREND SON ENVOL
par Tamara Lemerise et Inês Lopez avec la collaboration de Diane Paquette et Solange Nérée St-Cyr
37

L'ECOLE DE LA JEUNE-RELEVE : UNE ECOLE-ENTREPRISE
par Lise Lagacé
43

À L'OMBRE DES TOURS : QUAND LE SPECTACLE FAIT ECOLE
par Anne-Marie Ouellet
45

L'EDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE : DES ENJEUX POUR LA SOCIETE ET DES DEFIS POUR LES ENSEIGNANTS
par Guy Bourgeault
48

QUAND L'ECOLE DEVIENT APPRENANTE
par Michèle B. Tremblay
51

LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DE BASE DES ADULTES : UNE PERSPECTIVE DE DEVELOPPEMENT REGIONAL ET LOCAL DANS LA REGION DE LA MONTEREGIE
par Hélène Tremblay
53

IL FAUT SAUVER LE CITOYEN
par Maka Kotto
56

UN GRAND JEU DE LA JUSTICE DANS UNE ECOLE SECONDAIRE DE DRUMMONDVILLE
par Paul Francœur
58

PROMOUVOIR L'IDÉAL DEMOCRATIQUE : LES SIMULATIONS DE L'ORGANISATION DES NATIONS UNIES (ONU)
par Patrick Lynes
61

LES CHEMINEMENTS PARTICULIERS DE FORMATION AU SECONDAIRE ET LA REFORME DE L'EDUCATION : UNE PASSERELLE POUR L'AVENIR...
par Jean-Denis Guignard
63

Numéro 126
Février-mars 2005

Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles.

Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal H2K 4L1
Tél. : (514) 873-8095
Téléc. : (514) 864-2294
Courrier électronique :
vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

Sous-ministre adjoint
Robert Bisaillon

Vie pédagogique

Direction
Monique Boucher

Comité de rédaction
Ghislaine Bolduc
Monique Boucher
Ginette Brisebois
Réjeanne Côté
Yvon Côté
Suzanne Desjardins
Thérèse Des Lierres
Cyrias Forgu
Nicole Gagnon
Arthur Marsolais
Joanne Munn
Marc St-Pierre
Martine Van Neste

Secrétariat
Josée St-Amour

Coordination à la production
Michel Martel

Distribution
Lise L. Duchesne

Supervision de la révision linguistique
Suzanne Vinet

Photocomposition typographique et photogravure
Composition Orléans

Impression
Transcontinental Québec

Photo de la page couverture
Denis Garon

Publicité
Donald Bélanger
Tél. : (450) 974-3285
Téléc. : (450) 974-7931

Société canadienne des postes
Envois de publications canadiennes
Contrat de vente n° 40062502
Dépôt légal, Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-2511

Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.

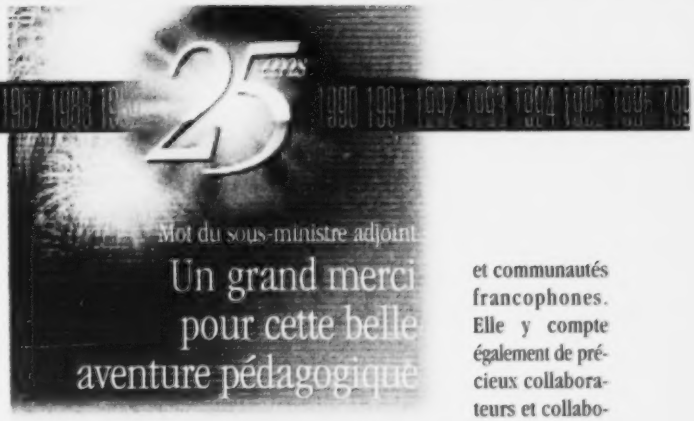
Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation.

Toute reproduction est interdite. Cependant, les étudiants et le personnel d'un établissement d'enseignement situé au Québec peuvent, à des fins personnelles ou d'enseignement, reproduire la totalité ou une partie des articles figurant dans la revue *Vie pédagogique*, à condition d'en citer la source, lorsque applicable. Toute autre reproduction, notamment à des fins commerciales, nécessite l'autorisation du titulaire de droit.

On peut recevoir gratuitement, au Québec, *Vie pédagogique* en écrivant à :

Distribution de *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
5220, rue Wan, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
98-0808

Photo : Denis Garon



Mot du sous-ministre adjoint

Un grand merci pour cette belle aventure pédagogique

Il faut favoriser, en outre, les lieux et les occasions d'échange, permettant de procéder, par exemple, à un examen systématique des projets novateurs présents dans les diverses régions, permettant également aux agents d'éducation directement concernés de sortir d'un certain isolement et de mettre en commun leurs expériences, leurs moyens et leurs conceptions pédagogiques. Le ministère entend orienter la nouvelle revue VIE PÉDAGOGIQUE dans le sens des préoccupations courantes des éducateurs, en matière de méthodes, de démarches didactiques, de moyens d'enseignement, et en faire un organe de diffusion des expériences, des résultats obtenus, des écueils rencontrés.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *L'école québécoise, Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979, p. 116.

Voilà, pour celles et ceux qui ne le savaient pas ou qui l'auraient oublié, l'origine et la raison d'être de cette revue qui, avec le présent numéro, entreprend sa 25e année au service des pédagogues du Québec. Sa longévité témoigne certainement de l'intérêt que vous y portez et de sa pertinence. Aussi, je crois que nous pouvons toutes et tous être fiers de ce précieux rendez-vous.

Certes, *Vie pédagogique* est une création ministérielle, mais parce qu'elle est toujours demeurée centrée sur sa mission première – promouvoir l'innovation pédagogique et favoriser le développement d'un réseau d'échange d'idées et de moyens pour aider le personnel enseignant à faire apprendre les élèves toujours plus et mieux –, elle doit son succès, d'abord et avant tout, à la générosité et à l'engagement professionnels de centaines de personnes comme vous qui ont accepté, au fil des ans, de partager leur expérience, leur expertise et leur réflexion pédagogiques par l'entremise de ses pages. Ces personnes ont ainsi contribué à l'animation et à l'évolution de la vie pédagogique de quantité d'autres membres de la communauté éducative québécoise.

Il est d'ailleurs fréquent que des lectrices et des lecteurs adressent à l'équipe de la revue des messages ou des demandes qui confirment très concrètement que les objectifs visés sont bel et bien atteints. *Vie pédagogique* fait partie intégrante de notre paysage éducatif et, à sa manière, elle teinte celui-ci de sa vision « professionnalisante » de la fonction d'enseignante et d'enseignant.

Vie pédagogique est un très bel exemple d'une réalisation collégiale qui non seulement permet, mais provoque la rencontre de pédagogues travaillant aux différents échelons du système éducatif. Elle favorise ainsi l'établissement de liens de plus en plus étroits entre le terrain de la recherche et celui de la pratique, entre la sphère de la gestion et celle de la pédagogie de même qu'entre les réflexions d'experts et les questions des débutants, tout cela au plus grand bénéfice des différentes parties et surtout des élèves.

De plus, je crois que nous devons souligner le rayonnement international de la revue et en être fiers. En effet, *Vie pédagogique* comporte un bon nombre de fidèles lectrices et lecteurs dans plusieurs autres pays et communautés francophones. Elle y compte également de précieux collaborateurs et collaboratrices dont les propos viennent régulièrement enrichir notre réflexion et inspirer nos actions. Ce rayonnement sera indéniablement accru par l'accessibilité à la revue que permet maintenant le nouveau site Internet qui lui est consacré.

Enfin, la réussite de chacune et de chacun des jeunes qui nous sont confiés appelle encore et toujours l'ensemble des acteurs du monde de l'éducation à relever individuellement et collectivement de nombreux défis, dont celui d'une constante adaptation du curriculum, de l'organisation scolaire et des pratiques professionnelles. Aussi, dans le contexte de la mise en œuvre de la réforme en cours et dans la foulée de son apport en ce sens depuis maintenant 25 ans, *Vie pédagogique* continuera à faire connaître et à mettre en relation les bons coups, les compétences, les savoirs et les questionnements des uns et des autres.

Pour maintenir son haut niveau de qualité et de pertinence ainsi que pour continuer de témoigner le plus fidèlement possible du dynamisme, de la créativité et de la richesse de la réflexion et de l'action pédagogiques de notre communauté éducative, *Vie pédagogique* doit et sait pouvoir compter sur l'engagement et la complicité professionnelles de ceux et celles qui la lisent et qui y collaborent.

Encore une fois merci et, sait-on jamais, au plaisir de vous lire ou de vous relire.

Le sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire,
Robert Bisaillon

Dans son message, le sous-ministre adjoint et grand responsable de la revue, M. Robert Bisaillon, a remercié le lectorat ainsi que les collaboratrices et les collaborateurs de *Vie pédagogique* de leur engagement et de leur fidélité. Il a aussi rappelé l'origine et la mission de cet outil. Je vous propose maintenant d'entrer dans les coulisses de la revue afin que vous puissiez peut-être encore mieux vous l'approprier et, de ce fait, en tirer le plus grand profit possible.

Photo : Denis Garon

GHISLAINE BOLDUC
COMITÉ DE RÉDACTION

Photo : Denis Garon

MONIQUE BOUCHER
DIRECTRICE

Photo : Denis Garon

GINETTE BRISEBOIS
COMITÉ DE RÉDACTION

Photo : Denis Garon

RÉJEANNE CÔTÉ
COMITÉ DE RÉDACTION

Photo : Denis Garon

YVON CÔTÉ
COMITÉ DE RÉDACTION

Un peu d'histoire et des faits

Au départ, *Vie pédagogique* était diffusée six fois par année puis cinq fois, à compter de septembre 1990, et quatre, depuis le début de l'année scolaire 1996-1997. Cette diminution est avant tout attribuable à l'accroissement constant du lectorat et, conséquemment, du coût de production et de distribution qui s'ensuivait. Rappelons que, si depuis 1999 les abonnés hors Québec doivent débourser en moyenne 24 $ par année pour recevoir la revue, ceux du Québec y ont toujours accès gratuitement. Toutefois, si le nombre de numéros publiés annuellement a diminué, le nombre de pages, quant à lui, a augmenté de telle manière que, si l'on tient compte également des modifications apportées, au fil des ans, à la composition de la revue, le nombre d'articles proposés chaque année s'est même accru.

Vie pédagogique est maintenant distribuée à plus de 50 000 exemplaires. Si, d'entrée de jeu, toutes les écoles du Québec en reçoivent quelques-uns, elle compte, en outre, près de 40 000 abonnés, dont au-delà d'un millier hors Québec. Un sondage effectué il y a déjà quelques années a révélé que, cela étant, on peut estimer à environ 100 000 le nombre de personnes qui sont directement ou indirectement jointes par chacun des numéros de la revue.

Les personnes abonnées sont bien sûr majoritairement des enseignantes et des enseignants, suivis de conseillères et de conseillers pédagogiques puis de membres de la direction des écoles et des services éducatifs des commissions scolaires. Les formatrices et les formateurs de maîtres ainsi que les enseignantes et les enseignants en devenir sont également nombreux à être abonnés à *Vie pédagogique*. Enfin, bien qu'ils ne soient pas légion, de plus en plus de parents se joignent au lectorat de la revue.

Depuis la création de *Vie pédagogique*, quelques 1 000 auteurs différents lui ont permis de présenter plus de 1 500 articles. Cette banque d'articles est constituée de textes de réflexion sur des questions et des thèmes pédagogiques à la fois variés et récurrents, d'entrevues avec des pédagogues renommés, de témoignages de praticiens et de praticiennes, d'exemples de pratiques, de points de vue d'experts, etc.

D'ailleurs, les Services documentaires multimédia inc. qui ont répertorié tous ces textes dans une banque appelée *Repère*, ont gracieusement accepté de les rendre disponibles par l'entremise du nouveau site Internet de la revue. Ainsi, celles et ceux qui le désirent pourront interroger directement cette banque et en extraire les articles qui les intéressent.

Avec le présent numéro, la revue en est rendue à sa 126e parution. Il n'est pas rare d'entendre des personnes qui y sont abonnées dire avec fierté qu'elles possèdent et conservent précieusement la série complète des numéros de *Vie pédagogique*. Si une telle collection n'acquiert jamais de valeur marchande, il semble qu'à leurs yeux sa valeur pédagogique est indéniable.

D'où proviennent les articles?

Pour répondre à cette question, regardons de plus près la composition d'un numéro ordinaire de la revue. On constate alors que, après le mot de la rédaction, on y trouve la plupart du temps quelques articles indépendants les uns des autres. Ces textes sont tout simplement soumis à la revue par les auteurs eux-mêmes ou encore ils sont le fruit du travail de personnes que *Vie pédagogique* sollicite pour la rédaction de reportages relatifs à des projets individuels ou collectifs particulièrement novateurs. Parfois, des textes portent sur des thèmes désignés par le comité de rédaction de la revue comme revêtant un intérêt certain pour le milieu scolaire.

Les articles qui figurent ensuite dans la partie « Dossier », quant à eux, sont le plus souvent commandés directement à des auteurs en particulier.

Enfin, les différentes rubriques qui suivent le dossier sont, elles aussi, principalement alimentées par l'initiative d'auteurs qui proposent leurs textes à la revue en les

SUZANNE DESJARDINS
COMITÉ DE RÉDACTION
Photo : Denis Garon

THÉRÈSE DES LIERRES
COMITÉ DE RÉDACTION
Photo : Denis Garon

CYRIAS FORTIN
COMITÉ DE RÉDACTION
Photo : Denis Garon

NICOLE GAGNON
COMITÉ DE RÉDACTION
Photo : Denis Garon

faisant parvenir à l'adresse suivante : *vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca.*

Tous ces articles, qu'ils soient ou non commandés, sont ensuite déposés au comité de rédaction de la revue, qui juge de leur qualité, de leur intérêt pour le lectorat de la revue et donc de la pertinence de leur publication.

Tous les textes acceptés par le comité sont soumis à la révision linguistique au Service des publications du ministère de l'Éducation, avant d'être retournés à leurs auteurs. Lorsque ces derniers approuvent les corrections proposées, ils doivent remplir le formulaire concernant la licence de publication qui accompagne leur article et qui confère à la revue l'exclusivité de la publication desdits textes pour une période n'excédant pas deux ans.

Vie pédagogique pourra dorénavant publier davantage de textes dans la mesure où des auteurs accepteront, le cas échéant, que leur article paraisse dans la rubrique intitulée : « Articles publiés exclusivement sur le site Internet de la revue ».

Vous voyez, ce n'est pas bien sorcier. N'hésitez surtout pas à vous laisser tenter par l'expérience si le cœur vous en dit.

Un nouveau site Internet : *http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/*

Le mandat premier de la revue étant de promouvoir l'innovation pédagogique tout en contribuant au développement d'un réseau de ressources, il est nécessaire qu'elle témoigne de son adaptation aux moyens les plus à jour en matière de communication.

La mise en ligne du site Internet permet de rendre la revue accessible à un plus grand nombre d'éducatrices et d'éducateurs qui vivent hors du Québec et qui, bien qu'ils ne soient pas toujours en mesure de s'y abonner – on pense ici à nos collègues qui exercent dans des pays moins favorisés économiquement – peuvent, au moins ponctuellement, avoir accès au réseau Internet.

La présence de *Vie pédagogique* dans Internet permet également d'accroître l'interaction entre les lecteurs et les lectrices et la responsable ou les membres du comité de rédaction de la revue par l'intermédiaire de rubriques favorisant des rétroactions et des sondages plus fréquents sur les questions et les sujets qui préoccupent le lectorat.

Grâce à ce site, les lecteurs et les lectrices de *Vie pédagogique*, notamment les étudiantes et les étudiants inscrits en formation à l'enseignement, pourront dorénavant avoir accès à tous les articles parus à ce jour dans la revue.

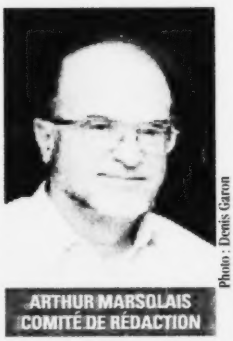
Enfin, la mise en ligne du site rend possible, comme nous l'avons mentionné précédemment, la publication d'un plus grand nombre d'articles, notamment des articles dont le caractère exige une parution plus immédiate, d'autres qui constituent un bon complément à des thèmes traités dans la version papier de la revue ou d'autres encore qui, compte tenu de leur caractère un peu plus spécialisé, sont susceptibles de n'intéresser qu'une partie du lectorat de la revue.

N'ayez crainte cependant, l'arrivée de *Vie pédagogique* sur le réseau Internet ne remet aucunement en cause la publication de la version papier de la revue. Les collectionneuses et les collectionneurs ne seront pas en reste!

Un peu d'histoire et un mode de fonctionnement

Le cœur de *Vie pédagogique* est sans contredit son comité de rédaction. Depuis sa création, 56 personnes y ont participé, pour des périodes de temps variées. Si certaines n'y ont effectué qu'un bref passage, d'autres y sont demeurées plusieurs années, c'est-à-dire dix, quinze et même vingt ans et plus. Cela a certainement permis à *Vie pédagogique* de ne jamais dévier de sa mission tout en renouvelant ses façons de faire et de dire.

Les membres du comité de rédaction viennent du milieu scolaire, du


ARTHUR MARSOLAIS
COMITÉ DE RÉDACTION
Photo : Denis Garon

JOANNE MUNN
COMITÉ DE RÉDACTION
Photo : Denis Garon

MARC ST-PIERRE
COMITÉ DE RÉDACTION
Photo : Denis Garon

MARTHE VAN NESTE
COMITÉ DE RÉDACTION
Photo : Denis Garon

milieu universitaire et du ministère de l'Éducation. Cette diversité enrichit la lecture et l'analyse des innovations, des réalisations, des questionnements et des défis pédagogiques des praticiens et des praticiennes.

Plus concrètement, participer au comité de rédaction de *Vie pédagogique*, c'est porter un regard critique sur chacun des articles qui lui sont soumis et accepter d'exposer son point de vue et d'en débattre avec les autres membres. C'est aussi participer à l'établissement de consensus sur le choix des thèmes qui seront retenus comme dossiers majeurs dans chacun des numéros de la revue. De manière ponctuelle et selon l'expertise et les champs d'intérêt de chacun, les membres sont également appelés à participer, avec des experts externes, à des comités ad hoc pour la planification de ces dossiers.

Photo : Denis Garon

DONALD BÉLANGER
PUBLICITÉ

Photo : Denis Garon

DENIS GARON
PHOTOGRAPHIE

Photo : Denis Garon

MICHEL MARTEL
COORDINATION À LA PRODUCTION

Photo : Denis Garon

JOSÉE ST-AMOUR
SECRÉTARIAT

Précisons que le choix de celles et de ceux qui participent au comité est une prérogative de la responsable de la revue après consultation des membres en place.

Un peu d'histoire et des gens

D'entrée de jeu, et s'inspirant d'une publicité qui disait, il y a quelques années : « la fierté a un nom », on peut assurément dire que *Vie pédagogique* a une âme : Luce Brossard. La pertinence, la qualité et la longévité de la revue découlent, pour une bonne part, de la passion et du savoir-faire de cette femme qui en a assumé la direction pendant plus de vingt ans. Quand, au terme d'une entrevue qu'elle accordait à *Vie pédagogique* peu après son départ à la retraite, on lui a demandé de quelle école elle rêvait pour ses petits-enfants, M^me^ Brossard a répondu ceci : « Je rêve de la même école que celle que je souhaite pour tous les enfants! Une école où leur intelligence est sollicitée, où on leur lance des défis à leur mesure, où on a des attentes élevées, mais aussi où on les accompagne, où on leur donne accès à des ressources, bref, une école où ils ont de véritables occasions d'apprendre, une école stimulante. » Sa compétence et son action professionnelles ont certainement aidé le milieu scolaire à demeurer en marche vers la réalisation de ce rêve.

On ne le dira jamais assez, *Vie pédagogique* est le fruit du travail de plusieurs personnes : les auteurs, si précieux et si engagés, les personnes qui acceptent de partager avec d'autres leur point de vue et leur expérience en participant à des tables rondes dont les propos sont régulièrement rapportés dans la revue, celles et ceux qui nous ouvrent humblement et généreusement les portes de leur école ou de leur classe pour nous permettre de voir et d'apprendre ainsi que les hommes et les femmes qui partagent leur savoir et leur questionnement dans des entrevues ou des articles de fond sur un sujet donné.

Il y a tout ce monde, mais, si vous jetez un coup d'œil au générique qui apparaît en page 4 de la revue, vous constaterez que, vous vous en doutez bien, des personnes sont plus directement rattachées à la planification, à l'organisation, à la production et à la diffusion de la revue. Bien qu'elles travaillent un peu plus dans l'ombre, elles sont également essentielles à sa réalisation et à son succès.

Le 25^e^ anniversaire de la revue est un moment privilégié pour souligner l'engagement et le professionnalisme de toutes ces personnes et les en remercier.

Photo : Denis Garon

SUZANNE VINET
SUPERVISION DE LA RÉVISION LINGUISTIQUE

Photo : Denis Garon

DE GAUCHE À DROITE : LINDA PELLETIER, FRANCE PLEAU ET LISE L. DUCHESNE
DISTRIBUTION

Enfin, et surtout, être membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*, c'est accepter de donner généreusement et de manière bénévole de son temps pour faire en sorte que la revue continue d'accompagner et de soutenir de la meilleure façon possible les acteurs du milieu scolaire, notamment les enseignantes et les enseignants.

Vie pédagogique et l'émergence de la pratique réflexive

par Arthur Marsolais

Regarder comment *Vie pédagogique* a frayé son chemin depuis 1979, c'est mettre en valeur des gains considérables du monde de l'éducation et de la profession enseignante. Je veux profiter d'un bel anniversaire pour rappeler ces gains. Les dire aide à les défendre, car aucun gain n'est irréversible, sur ce terrain. Je veux me concentrer particulièrement sur la première moitié du quart de siècle de notre revue. De 1979, lors de sa première parution, jusque vers 1990, quels pas en avant a-t-elle reflétés, ou accompagnés, ou encore stimulés et alimentés? Et, pour tirer cela au clair, je suivrai le fil conducteur des thèmes dont elle s'est particulièrement souciée.

D'éducateur à éducateur

Si l'on avait retenu l'idée suivante : les savants et les experts parlent aux éducateurs, il n'y aurait pas eu de revue *Vie pédagogique*. Si l'on avait postulé ceci : les artisans, les bricoleurs, les concepteurs de matériel didactique et les diffuseurs de recettes parlent aux éducateurs, il n'y aurait pas eu de revue *Vie pédagogique*. Encore moins si l'on avait voulu tendre un micro aux prophètes et aux critiques patentés des complicités et des carences de l'école.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, la revue *Vie pédagogique* n'a trouvé que lentement et péniblement, le créneau qu'elle occupe aujourd'hui. Elle l'a fait en maintenant qu'il s'agissait pour l'essentiel que *les éducateurs parlent aux éducateurs*. Et pas seulement de leurs solutions, mais aussi de leurs problèmes. Pas seulement de leurs résultats et des résultats de leurs élèves, mais aussi de leurs visées, de leurs intentions, de leurs convictions. Le bien-fondé de ce pari de communication « latérale » dans le système éducatif se comprend par contraste. Pour voir ce que *Vie pédagogique* inaugure à sa façon durant les années 80, il faut rappeler les avenues qui se sont progressivement bouchées au cours des années 70. En même temps, le fait de repérer des avenues qui se sont révélées des impasses clarifie un certain nombre de dilemmes toujours présents pour l'éducation.

Première impasse : l'euphorie libertaire et le discours hypernormatif

Depuis 1966 jusqu'en 1975, les leaders pédagogiques avaient l'impression de très bien savoir quelle était la seule et unique option pédagogique défendable, inspirée des écoles « alternatives » de Californie, de Summerhill, ou des mouvements français de pédagogie nouvelle. Une école « active et coopérative » à la façon de Freinet, fortement colorée de psychologie non directive[1]. On nageait en plein consensus, presque dans une atmosphère de « pensée unique ». Le ministère de l'Éducation pouvait se permettre une extrême directivité, en matière de pratique pédagogique, par la Mission 7, la mission des projets expérimentaux, par divers documents programmatiques portant le titre générique *L'école, milieu de vie* et par sa revue *L'école coopérative*. À la fin des années 70, ce grand mouvement, qui a eu plein de retombées concrètes très positives, avait pour ainsi dire accompli son cycle. En succédant à *L'école coopérative*, la revue *Vie pédagogique* sortait de l'ambiance d'un discours hypernormatif, trop sûr de lui dans la désignation d'une « mauvaise pédagogie » à honnir.

Deuxième impasse : le procès politique de l'école

La fin des années 70 montrait la vivacité, en même temps que la capacité professionnellement dissolvante, d'un procès politique de l'école, dénoncée comme organe subreptice de violence symbolique et comme alliée privilégiée des dominants. La pédagogie humaniste, ouverte, soucieuse de relations humaines chaleureuses, butait à l'époque sur l'importation massive d'une certaine sociologie dénonciatrice qui mettait au centre des enjeux les relations de pouvoir, la lutte contre des institutions dénoncées comme injustes (essentiellement l'État démocratique, défenseur de la bourgeoisie contre la classe ouvrière et le prolétariat) ou comme complices de l'injustice (le système scolaire, principal agent de reproduction de la division sociale, c'est-à-dire défenseur des avantages des privilégiés de naissance).

Le fort enthousiasme d'une décennie pour les pistes de dénonciation de l'école proposées par la sociologie de Bourdieu en particulier n'a certes pas favorisé le débat pédagogique. Ces pistes postulaient en effet que la vérité des enjeux scolaires se trouvait ailleurs, dans une sorte de fatalité sociologique que seule la révolution visée par la lutte des classes permettrait de redresser. Cependant, cette forte dose de sociologie critique n'a pas seulement alimenté le défaitisme pédagogique. Elle a étoffé par ailleurs une volonté pédagogique de tenir compte des difficultés scolaires particulières et supplémentaires qui relèvent des situations économiques défavorables et d'un climat socioculturel familial et social très distant de celui de l'école. Et cette piste de résistance, par l'entremise de l'école, à la marginalisation, à la perpétuation transgénérationnelle de la pauvreté, ressortira très largement dans les propos que fait circuler la revue *Vie pédagogique* des années 80 et au-delà.

Troisième impasse : le modèle unique de la technocratie

Il y a un immense fossé entre une mise en commun de pratiques, plus ou moins exemplaires, potentiellement inspiratrices et la propagation de modèles. À la fin des années 70, on touche du doigt les limites de la propagation d'un modèle uniforme, inscrit dans les régimes pédagogiques, les normes de financement et les règles, négociées, d'organisation du travail. On avait dégagé, par exemple, dans les tournées de la commission Parent, l'image de l'école secondaire idéale, reformulée dans les règlements de régime pédagogique et leurs commentaires. On travaillait alors dans un esprit technocratique de standardisation et de normalisation administratives. Dans ce contexte lourd, centralisé, le fait d'innover, de sortir de la pratique standardisée, devenait parfois une bouffée d'oxygène, une façon de se persuader que l'on n'était pas complètement neutralisé par la machine.

Au moment du lancement de *Vie pédagogique*, l'enthousiasme normalisateur et technocratique du début de la réforme tournait peu à peu en désenchantement. Il avait eu l'extrême inconvénient professionnel de considérer les éducateurs et les éducatrices comme des gens qui *appliquent* des consignes, des politiques, des programmes conçus ailleurs dans le grand schéma quasi industriel d'une division du travail censée garantir l'efficacité.

Au cours des années 80, *Vie pédagogique* a été constamment imprégnée des principales voies de rechange

à l'illusion homogénéisante d'un modèle unique à généraliser. La première voie, d'ordre pédagogique, était celle du *projet éducatif de chaque école*. La seconde était plus institutionnelle et liée à l'organisation. Elle élargissait le champ de la créativité pédagogique de la micropratique en classe, en didactique, en évaluation, jusqu'au seuil de l'école considérée comme institution. C'est au cours des années 80 que la sociologie réussit à circonscrire un « effet-école » qui marque la qualité de l'éducation à sa façon, au-delà de la pure et simple addition d'autres effets repérables. Cela confirme ce que l'on supposait depuis longtemps : l'excellence pédagogique individuelle a besoin du partenariat collectif pour porter tous ses fruits.

L'innovation en contexte

Posons, comme premier postulat de la nouvelle revue qui démarrait en 1979, que l'on ne peut pas ne pas profiter d'une mise en commun des innovations, des efforts les plus divers de renouvellement de la pratique éducative. Il faut alors tirer au clair une sorte de question préalable : qu'est-ce qui mérite d'être appelé « innovation »? Qui juge de l'originalité et de l'apport potentiellement positif d'une pratique différente? On avait, en effet, au cours des années 70, ouvert la porte à une évaluation maximaliste, très restrictive, de l'innovation digne de ce nom. Rappelons un propos de Norman Ryan, cadre du ministère de l'Éducation : « En ce qui nous concerne, nous définirons l'innovation en éducation comme une entreprise de *changement qui marque une rupture avec le passé et le présent et qui vise un dépassement des moyens actuels en vue d'atteindre un objectif nouveau ou d'en provoquer l'émergence*[2]. » Dès le départ, *Vie pédagogique* s'est tenue à distance d'une vision aussi prophétique et restrictive, mais surtout aussi décontextualisée de l'innovation. Elle a postulé que la portée concrète de l'innovation est inséparable de son contexte. On peut entreprendre à Chambord ou à Shawinigan des actions qui ne régleraient pas nécessairement les problèmes de San Francisco ou de Toronto, mais ce n'est pas un signe d'insignifiance, au contraire. Et l'on peut travailler sur ses propres pratiques pour mieux atteindre l'intention fondatrice de l'action éducative, pas nécessairement pour la déconstruire et la remplacer.

De proche en proche, quand on accepte de regarder l'innovation en contexte, on arrive aussi à échanger les éléments d'analyse du contexte lui-même. Dans les pages de *Vie pédagogique*, c'est principalement par l'analyse de situation, la reconnaissance de problèmes et la mise en évidence de leurs facteurs que se met en route la dynamique de l'esprit critique. Finalement, un tri *a priori* extrêmement sévère de ce qui mérite d'être reconnu comme innovation en matière d'éducation cache souvent le préjugé d'une seule et unique bonne recette à appliquer, ou bien la mise en procès de tout ce qui ne fait pas écho à une ligne de pensée idéologique donnée.

Au-delà des avenues récusées, un horizon professionnel

Trois lignes éditoriales se trouvaient donc bloquées, lors de l'émergence de *Vie pédagogique*. Elle ne pouvait pas habiller un militantisme politique de vêtements pédagogiques. Elle ne devait pas servir de relais aux consignes venues d'en haut dans un système technocratique centralisé. Elle ne pouvait pas non plus propager la normativité d'une seule école de pensée pédagogique et ignorer un pluralisme irréversible.

La revue a trouvé son assise propre dans l'orbite de l'enchaînement entre pratique – réflexion – analyse – travail d'amélioration de la pratique. Ce faisant, elle se mettait en forte convergence avec la conception d'une « pratique réflexive » au cœur de la profession enseignante. Qu'y a-t-il à découvrir derrière le fait que la revue s'est couramment concentrée sur tel ou tel sujet plutôt que sur d'autres? Il me semble que *Vie pédagogique* s'est positionnée rapidement et de plus en plus fermement en outil de mise en valeur de la profession enseignante comme pratique réflexive. Tentons de retracer cela dans les longueurs d'onde et les genres de propos qu'elle associe.

Le souci social

« Une expérience heureuse de suppression des voies en mathématiques » (n° 5, 1979)

« Les enfants qui viennent des classes d'accueil » (n° 7, 1980)

« L'enfant en difficulté : perspectives américaines et françaises » (n° 13, 1981)

« Vive la maternelle maison! » (n° 18, 1982)

« Discrimination et stéréotypes discriminatoires » (n° 9, 1980)

« L'opération Renouveau » (n° 29, 1984)

Et ainsi de suite!

L'audace de raconter

La revue *Vie pédagogique* ne passe nettement pas le test des grandes analyses critiques concurrentes. Elle prend ses interlocuteurs au mot. Elle invite à raconter ce que l'on fait, ce que l'on essaie, ce que l'on y découvre, ce qui se confirme, ce qui ne se confirme pas… Par rapport à des discours englobants et ambitieux sur l'éducation, la revue se situe au premier degré, elle se contente généralement de refléter fidèlement ce que les éducateurs et les éducatrices sont disposés à dire de ce qu'ils font. Une *mise en commun des innovations*, des initiatives, des tentatives les plus diverses : voilà le mandat central pris très au sérieux. Que la revue soit à la fois un témoin et un facteur, si minime soit-il, de l'autonomie et de la créativité du milieu scolaire. Déjà oser nommer ce que l'on fait. Entreprendre de le consolider et de l'approfondir en le racontant.

Vie pédagogique contribue à la constitution d'une sphère publique d'échange et de débat centrée sur les élèves, la classe, l'école, l'éducation. Nommer et raconter s'avèrent finalement de plus de conséquence qu'on ne le croirait. Nommer, c'est trouver les mots pour décrire et interpréter l'action et la pratique. Le fait de l'un, nommé et communiqué, devient le possible de l'autre. L'effort même de nommer, de décrire avec justesse, en matière d'action éducative, relève de l'expression, d'un engagement, plus que de la qualification froide et détachée. Un anthropologue contemporain renommé, Clifford Geertz, a eu la finesse de dire : « Après tout, dans les sciences humaines, les théories ne sont guère autre chose que des récits endimanchés! » Cela nous sensibilise à la vigueur et au bienfondé de la narration en matière de mise en commun d'efforts et de projets éducatifs.

Prêter ses pages à ce que l'on raconte, à ce que l'on a fait et pourquoi, c'était et cela demeure, pour la revue *Vie pédagogique*, donner la parole et prêter l'oreille à l'autre. D'habitude, on raconte ses aventures, non la banalité du quotidien. Raconter ses efforts d'amélioration et de changement, c'est à la fois circonscrire une identité, une continuité et une cohérence, une prise en charge professionnelle, et offrir des pistes ouvertes à l'exploration des autres.

Témoignage et récit
« Le quartier de rêve dans un carré de sable » (n° 2, 1979)
« L'école Ressources » (n° 19, 1982)
« Une expérience d'enseignement de la poésie au secondaire » (n° 6, 1980)
« Une école présente dans son milieu » (n° 17, 1982)
« Mont-Bruno, une polyvalente qui vit l'intégration » (n° 18, 1982)
« L'École de Béarn, un milieu de vie » (n° 8, 1980)
Et ainsi de suite!

L'attention à des pratiques mouvantes

La réflexion pédagogique ne consiste évidemment pas en un répertoire de pratiques constitué comme une collection de plantes ou d'insectes placée sous verre, pour laisser admirer l'infinité des formes de vie. La mise en évidence des pratiques sous-tend la recherche de leur valeur, de leur bien-fondé, de leur efficacité, de leur légitimité. Passer de l'intention subjective à la reconnaissance argumentée de la valeur d'une pratique, c'est un pas en avant incontestable. Toutes sortes de contributions de la recherche en éducation étoffent cette démarche de légitimation, et la revue ne s'est pas privée de les mettre en valeur. Elle demeure toutefois davantage dans l'axe d'une démarche *réflexive* que dans celui d'une démarche *déductive*.

Le fil conducteur d'une pratique réflexive

Avec le recul, la relecture des premières années de parution de la revue *Vie pédagogique* laisse transparaître une immense convergence vers la nouvelle figure de plus en plus reconnue de la profession enseignante, celle d'une pratique réflexive. Enseigner n'est donc pas gouverné par la logique industrielle du travail morcelé, dont le sens est maîtrisé par le bureau d'ingénieurs et non par celui ou celle qui exécute le travail répétitif et insignifiant sur la chaîne. Cependant, le travail enseignant n'est pas assimilable *non plus* à l'application pure et simple d'un savoir. C'est pourquoi le travail d'enseigner et d'éduquer ne peut se réduire à l'expertise technique. Il ne consiste pas à suivre des consignes déduites de la psychologie comme science source ni des consignes établies d'autorité d'avance et ailleurs.

Qu'est-ce qu'une pratique, en effet? C'est une action dotée de sens, mais dont le sens est en partie hérité, implicite, déposé sans transparence dans la pratique elle-même. On hérite d'abord de pratiques, puis on les retravaille, justement par retour réflexif. Dans tous les domaines, y compris le domaine scolaire, les pratiques se réfèrent à trois types possibles de « discours », c'est-à-dire d'expression et de traitement. À la base, il y a le discours narratif-interprétatif. On rencontre ensuite le discours argumentatif et critique, pour déboucher sur un discours reconstructif. L'axe d'approfondissement professionnel que signifie la « pratique réflexive » et qu'une revue comme *Vie pédagogique* nourrit se situe en particulier dans la capacité de passage d'un registre de discours à l'autre.

Dossiers « Chantiers »
« L'encadrement des élèves au secondaire » (n° 23, 1983)
« Le projet éducatif » (n° 33, 1984)
« L'interdisciplinarité au secondaire » (n° 47, 1987)
« L'amélioration du français à l'école » (n° 57, 1988)
« Les communautés culturelles à l'école québécoise » (n° 67, 1990)
« Apprendre à vivre dans une société démocratique » (n° 74, 1991)
Et ainsi de suite!

Du récit à l'analyse

Au premier palier du discours, donc, celui du récit, la pratique ressemble à une sédimentation reposant sur des histoires connues, une foule d'histoires particulières dont les « leçons », c'est-à-dire les conséquences prévisibles de l'action, inspirent l'action. Tel est généralement l'héritage plus ou moins conscient, plus ou moins explicite, qui permet d'agir d'instinct dans les pratiques courantes, y compris les pratiques d'enseignement.

Sur cette base se greffe et se développe une démarche de réflexion en dégageant plus fermement le fil du sens de ce qui arrive et de ce qui est arrivé – une démarche d'analyse critique. À son tour, l'effort critique peut stagner ou « s'absolutiser », s'enfermer dans un « deuxième degré » très distant des pratiques, ou bien il peut s'investir, au-delà de la déconstruction, dans une démarche de reconstruction.

D'une certaine façon, l'apport d'une revue comme *Vie pédagogique* resterait boiteux, carencé, si la place faite à la pratique et à la description de la pratique ne débouchait pas sur une reprise critique et sur la construction de nouvelles pratiques issues précisément d'un *ethos* de pratique réflexive. C'est essentiellement par ce biais, plutôt que comme organe d'information, qu'elle se conçoit et qu'elle se fait reconnaître comme revue professionnelle.

Des solutions qui s'inventent avec d'autres

Le chemin de progression signifié par l'expression de pratique réflexive évite deux écueils symétriques. Il passe outre à la posture défensive, précritique, pour laquelle soulever un problème, c'est chercher un coupable plutôt qu'une solution. Il surmonte aussi l'écueil de la disqualification hypercritique, celle qui fait renoncer et baisser les bras devant les difficultés. Les années 90 ont particulièrement mis en valeur les déterminants locaux. Si la réflexion débouche sur l'action, une pratique renouvelée et plus stimulante pour les élèves, il s'agit souvent, presque toujours même, d'une action concertée. Les grands dossiers que publie régulièrement la revue depuis une dizaine d'années correspondent particulièrement bien à cet espace de concertation qui insère la pratique réfléchie la plus personnelle dans un réseau d'interrelation et d'action partagée. Outiller une analyse pluraliste, non dogmatique, d'un ordre de problèmes, voilà ce que proposent tant de dossiers à plusieurs voix. Que construire à partir d'enjeux de classe, d'école, de milieu social et de système qui s'analysent avec un esprit critique? Lorsque ce dernier débouche sur la reconstruction des pratiques individuelles et collectives, on participe à une sorte de chantier permanent, aussi ardu que stimulant, aussi indéfini dans son terme que la créativité qu'il mobilise. Qu'une revue exprime et serve à la fois cette créativité, voilà certes de quoi garder haute la bannière de *Vie pédagogique* pour l'avenir proche!

L'espace de projets solidaires
« Propositions de valeurs pour l'école québécoise » (n° 9, 1980)
« Une approche intégrée des apprentissages » (n° 3, 1979)
« L'école en milieu rural » (n° 14, 1981)
« Le projet éducatif à l'école primaire : témoignages, pistes de réflexion » (n° 12, 1981)
« L'avenir de l'innovation en éducation » (n° 16, 1982)
« Un lieu à soi, le "centre d'enseignants" » (n° 27, 1983)
Et ainsi de suite!

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.

1. Voir Carl ROGERS, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1971.
2. Y. BERTRAND et autres, « Innovation, prospective et planification en éducation », *L'éducation de demain*, Québec, ministère de l'Éducation, 1975, p. 105.

Mon « coup de cœur » pour *Vie pédagogique*

par Marthe Henripin

Six personnes ont accepté de partager avec nous leur « coup de cœur » pour la revue. Chacune a ciblé un ou deux articles ou dossiers correspondant à sa fonction, à ses besoins ou à ses valeurs et nous dit en quoi ces articles ont nourri son action et favorisé sa réflexion. Il est intéressant de constater comment, tout en étant toujours d'actualité, des articles publiés il y a dix ou quinze ans ont posé des défis, semé des graines de changement dans les mentalités ou confirmé dans leurs approches et leurs actions ceux qui innovaient à cette époque. On voit aussi de quelle façon la revue est utile aux futurs maîtres en formation et en quoi elle est appréciée à l'extérieur du Québec.

SUZANNE TREMBLAY dirige l'école primaire de la Mosaïque, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, qui compte 580 élèves de 40 nationalités et plusieurs enseignants de différentes origines ethniques.

J'ai d'abord enseigné cinq ans. Depuis 1982, j'ai été directrice dans plusieurs écoles primaires et directrice adjointe dans une école secondaire. Pendant six ans, j'ai fait un arrêt comme directrice des études. Depuis deux ans, je prépare un diplôme de troisième cycle en administration scolaire à l'Université de Montréal. Mon sujet de recherche est le suivant : « La réussite des garçons ».

Je lis *Vie pédagogique* depuis le début de ma carrière, toutes les écoles et les commissions scolaires où j'ai travaillé y étant abonnées.

Mon coup de cœur : le dossier « Portraits de bons directeurs et de bonnes directrices d'école » (mars 1988)

Ce dossier, je l'ai photocopié, je l'ai apporté avec moi d'une école à l'autre et l'ai retrouvé très facilement dans mon tiroir ce matin. Quand on se sent trop pris dans le quotidien et la cuisine, cela fait du bien de relire un tel document. Et lorsque j'ai eu un adjoint ou un collègue à parrainer, j'ai ressorti ce dossier de vingt pages : « Lis ça et reviens-moi là-dessus. » Ils revenaient me voir avec beaucoup de passages soulignés au marqueur, et cela nous faisait une base d'échanges. Ce dossier m'a accrochée parce qu'il correspondait à mes valeurs. Il comprend trois parties :

- le directeur idéal selon 80 enseignants du primaire et du secondaire;
- les rôles essentiels d'une direction selon 10 d'entre eux qui ont été désignés par les enseignants interrogés comme étant un bon directeur ou une bonne directrice;
- les caractéristiques d'une bonne direction selon 6 personnes ayant comme fonction d'engager, d'évaluer ou de former celui ou celle qui est à la tête d'une école.

Rien, dans ce dossier, n'est désuet ni dépassé. Un tableau synthèse fort intéressant résume les attentes des enseignants par ordre de priorité :

- **Une direction disponible,** c'est ce que les enseignants veulent avant tout et ils le voient comme un préalable. Être accessible aux bons moments, présent aux bons endroits, pas toujours les mêmes, c'est là l'un de nos conflits existentiels, surtout quand il n'y a pas d'adjoint;
- **Donner la priorité aux humains** est très important pour les trois groupes interrogés et les enseignants le réclament encore aujourd'hui. Être conscient de ce qu'ils vivent en classe, faire passer leurs besoins avant ceux de l'organisation, avoir confiance en eux pour qu'ils se fassent eux-mêmes confiance, être encourageant… Ils ont besoin de se sentir soutenus et appréciés;
- **Le leadership démocratique** était, dans le dossier, au premier rang pour le secondaire et au deuxième rang pour le primaire. Être l'âme de son école, c'est toujours vrai, de plus en plus vrai. Pendant toute une période de ma carrière, nous osions moins être des dirigeants, au nom de la démocratie : il fallait que ce soit la base qui décide. Et pourtant, les enseignants aiment qu'une direction prenne des décisions et s'y tienne : c'est très rassurant et sécurisant pour eux. Avec la pratique, je me suis aperçue qu'il faut accepter d'être le premier de cordée, mais de façon tout à fait démocratique;
- **Le dynamisme communicatif** qui donne le goût de s'engager était également souligné : pousse, pousse, pousse, anime, anime, jusqu'à ce que naissent des projets. Le plus gros drame qui puisse arriver dans une école, ont dit les directeurs interrogés, ce n'est pas le feu ni une bombe, mais l'indifférence, la démobilisation, des professeurs désengagés qui ne veulent plus avancer;
- **Marchez votre école** pour savoir ce qui se passe, y compris sur le plan de la pédagogie, voilà un autre point très important qui m'avait frappée en 1988. Cela a été à l'origine d'une de mes pratiques : au moins deux fois par année, je demande à un professeur de me prêter sa classe en cadeau pour une période où c'est moi qui enseigne. Cela me permet de garder en tête ce qu'est une vraie classe aujourd'hui, car, après vingt ans de direction d'école, on peut avoir complètement perdu de vue la réalité. Cela me permet de connaître les élèves et d'échanger sur la pédagogie avec l'enseignant par la suite.

En relisant le dossier, je remarque qu'après quatorze ans, certains aspects toujours vrais ont changé de rang. Par exemple, le rôle d'**animation pédagogique** ne serait plus seulement à la troisième place aujourd'hui, alors que le leadership pédagogique des directions est devenu de plus en plus important à cause des exigences de la réforme et de la diminution du nombre de conseillers pédagogiques.

Quant à l'**efficacité de la gestion**, qui venait au quatrième rang au primaire et au secondaire, mon expérience m'a appris que c'est souvent son absence qui fait que les choses peuvent se mettre à boiter : des horaires mal faits, la surveillance plus ou moins bien effectuée, le côté « matériel de base » mal assuré, peuvent nuire à tout le reste, car, dans une école, il n'y a pas de « petits détails » insignifiants (un taille-crayon brisé depuis trois semaines peut devenir une obsession pour le professeur).

Ce dossier « coup de foudre » regroupe toutes les dimensions importantes de ma tâche d'une façon qui me convient parce qu'il correspond à mes valeurs. À l'époque, il a confirmé des choses que je savais tout en élargissant ma problématique de la direction d'école, en lui donnant de l'ampleur : « Voilà le patron parfait. » En même temps, en décrivant tout ce qu'une direction a à faire, il n'a pas simplifié ma tâche, à moi qui aime les défis. On se dit : « Ouais, ce n'est pas juste apprendre à tricoter, ça! » Et cela peut être une grande leçon d'humilité si l'on ne parvient pas à tout réaliser.

Mes souhaits de bon anniversaire

Continuez à avoir du plaisir à faire cette belle revue! Selon moi, quand on aime ce que l'on fait, on le fait bien et l'on ne pourrait pas produire quelque chose de si bien si l'on n'aimait pas ça. En lisant *Vie pédagogique*, j'ai une image en tête qui correspond à cette conviction : c'est une équipe qui a l'air d'aimer ça. Continuez!

BRIGITTE GAGNON *enseigne en deuxième année à l'école Saint-Michel, à Rougemont. Cette école, qui fait partie de la Commission scolaire des Hautes-Rivières, compte 300 élèves.*

J'ai 35 ans et j'enseigne depuis quatorze ans au primaire, dont plusieurs années au deuxième cycle; j'ai une grande expérience des classes multiprogrammes. Je suis actuellement en formation continue à l'Université de Sherbrooke, et tout ce qui touche à la pédagogie m'intéresse.

J'ai fait connaissance avec la revue en 1989, lors de mes études universitaires à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), car les professeurs nous incitaient à nous y abonner. Je l'ai reçue pendant plusieurs années à la maison et maintenant j'utilise les numéros que l'école met à notre disposition dans la salle du personnel. Étant en formation continue depuis l'obtention de mon baccalauréat, je peux dire que mes professeurs venant de différentes facultés ont souvent recommandé des lectures dans *Vie pédagogique* dans leurs cours.

Mes quatre coups de cœur

Mon grand coup de cœur : le dossier « Construire son projet de vie » (novembre-décembre 2000)

Les textes de ce dossier rejoignent mes convictions profondes. Celui qui m'a le plus impressionnée est l'article suivant : « Au cœur de la réussite : le projet de vie de l'élève ». Pourquoi?

- Tout d'abord, cet article montre que, pour s'investir dans leurs apprentissages, les élèves ont besoin de **donner du sens à leur vie scolaire** non seulement pour plus tard, mais **aussi pour aujourd'hui.** Avoir un projet personnel amène l'élève à se donner un défi qui va mobiliser son énergie et ses compétences et le motiver à rechercher et à découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux concepts, de nouveaux comportements. Comme enseignante, si je veux aider les élèves à donner du sens à leur formation, je dois partir de ce qu'ils apportent et tenir compte de leur dynamisme propre; c'est ainsi que leur apprentissage sera lié à quelque chose d'important pour eux.
- L'article souligne aussi que **le moteur premier de la réussite est le sentiment d'avoir prise sur sa vie.** Il faut que l'élève puisse se percevoir comme acteur et apporter sa contribution personnelle en classe. À cet égard, le dossier m'a éclairée davantage sur l'importance des compétences transversales et des domaines généraux de formation qui serviront à l'élève **tout au long de sa vie.**

Un petit coup de cœur sur un petit sujet : l'article « La magie du phénomène Harry Potter » (février-mars 2002)

Ce témoignage inspirant a été pour moi une étincelle sur une façon efficace d'aller chercher les élèves à partir de quelque chose qui pouvait les rejoindre. Le projet vécu par toute l'école leur a permis de vivre un instant la magie de ces livres à travers des activités, tout en suscitant le goût de la lecture chez plusieurs. J'aurais aimé avoir eu cette idée originale.

Un coup de cœur qui a provoqué une remise en question : l'article « Les systèmes d'émulation en salle de classe : une erreur due à l'unique recours au savoir d'expérience (avril-mai 1999)

Cet article a suscité chez moi une remise en question de pratiques bien établies telles que l'argent scolaire, les points, les étoiles. Il m'a amenée à m'interroger sur le pourquoi et l'efficacité de ce type de mesures bien installées dans les écoles et qui peuvent être encore utiles. Je me suis posé trois questions. Qui sont les élèves qui obtiennent ces récompenses ou ces renforçateurs? Qu'est-ce que je récompense ainsi? Comment valoriser les élèves pour qu'ils aient une motivation intrinsèque? Je suis encore en réflexion à ce sujet. Je n'ai pas tout abandonné, mais, étant plus consciente des effets pervers de certains systèmes, j'essaie davantage de motiver mes élèves de façon intrinsèque en valorisant les efforts fournis et la coopération observée, plutôt que les seuls résultats obtenus. J'essaie aussi de privilégier des moyens d'encouragement positifs qui soulignent verbalement ou par écrit le beau comportement ou le bon geste, plutôt que de pointer ce qui ne va pas. J'ai encore de vieux réflexes, mais je progresse sur cette question.

Mon coup de cœur « scientifique » : l'article « Le paradigme de l'intelligence collective ou la nécessité de communiquer pour apprendre » (septembre-octobre 1998)

Au début de ma carrière, j'enseignais « par intuition » et, maintenant, j'enseigne « par conviction », c'est-à-dire qu'étant davantage capable d'étayer ce que je fais, j'ose de plus en plus essayer des choses. À cet égard, tout ce qui touche le socioconstructivisme m'interpelle beaucoup, et cet article, outre qu'il démontre pourquoi l'être humain a intérêt à travailler en groupe, m'a permis de faire connaissance avec différents penseurs qui ont apporté leur contribution à la pédagogie dans le sens qui m'intéresse. L'élève qui se sent important parce qu'il a contribué au succès du groupe a aussi à se confronter à lui-même, et je vais toujours porter sur lui un regard individuel.

Mes souhaits de bon anniversaire

Que la revue continue à nous montrer les différents visages du monde de l'éducation et les points de vue de divers acteurs.

Qu'elle soit là pour relever les bons coups des enseignants, car, selon moi, c'est par nos collègues que nous apprenons le plus.

Qu'elle continue à être éducative en nous aidant à pousser plus loin notre réflexion par la lecture de textes consistants et bien étayés.

Qu'il y ait toujours une photo couleur d'élèves sur la page de couverture, car c'est pour eux que nous travaillons.

JEAN-DENIS GUIGNARD *enseigne depuis quinze ans à la Commission scolaire de Kamouraska–Rivière-du-Loup à titre d'orthopédagogue et de professeur d'adaptation scolaire en classe-ressource (deux ans au primaire et treize ans au secondaire). Il est également chargé de cours à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) dans le programme d'adaptation scolaire et sociale.*

J'ai été décrocheur après la cinquième secondaire, car seul le sport m'avait gardé à l'école jusque-là. Puis j'ai travaillé trois ans, notamment à titre de surveillant-éducateur auprès de jeunes ayant des troubles du comportement, au centre Boscoville et au centre jeunesse Cartier à Laval, ce qui m'a incité à faire un

retour aux études. Par la suite, j'ai été marqué par un stage concernant la neuropsychologie de l'apprentissage à l'Université catholique de Louvain et au Centre neurologique William Lennox, en Belgique, où j'ai côtoyé des gens très novateurs dans ce domaine. Mon mémoire de maîtrise portait sur l'ajustement de la médication des élèves hyperactifs.

C'est en 1988 que j'ai commencé à lire la revue qui m'a accompagné tout au long de mon cheminement professionnel. Au début, j'empruntais celle de la salle des professeurs, puis je me suis abonné personnellement, car j'aime conserver les numéros comme outils de référence et pouvoir les annoter selon mes champs d'intérêt. Globalement, la revue a répondu à des besoins ponctuels que je ressentais avec mes élèves, elle a suscité chez moi des questionnements et m'a aiguillé vers de nouvelles approches ou ressources.

Mes deux coups de cœur

Mes coups de cœur vont à un dossier et à un article qui m'ont à la fois alimenté sur le plan conceptuel et outillé concrètement, à partir de mon intérêt pour la neuropsychologie de l'apprentissage et des approches favorisant l'« apprendre à apprendre ».

Mon premier coup de cœur : le dossier « Une école qui a de l'avenir » (septembre-octobre 1996)

Ce dossier ne faisait pas le procès de l'école existante, mais il présentait un projet pour le futur et favorisait chez les enseignants la prise en charge de leur avenir. Je constate que, sept ans plus tard, les approches et les pistes d'action exposées sont encore d'actualité et nous incitent à réaliser des changements de nature pédagogique dans nos écoles et dans nos classes. Trois points m'ont particulièrement touché :

- Tout d'abord, c'était la première fois que l'on entendait parler, dans les écoles, de la notion de **paradigmes**, ces systèmes d'idées qui influencent notre vision éducative et nos pratiques, ce à quoi l'implantation de la réforme nous a maintenant davantage sensibilisés;
- Le dossier présentait aussi des approches telles que **l'enseignement stratégique** et **l'enseignement par médiation**, qui explicitaient en quoi et comment le professeur pouvait favoriser l'apprentissage chez ses élèves;
- L'importance de **la formation continue du personnel scolaire** y est également soulignée dans un article qui présente différentes formes qu'elle peut prendre. J'y ai découvert que je croyais à l'autoformation et que j'étais déjà en projet en ce sens depuis un bout de temps en consultant par moi-même ouvrages spécialisés et revues. À l'époque, ma préoccupation, qui était de chercher le « pourquoi du comment », n'était pas toujours valorisée dans le milieu; on me prenait pour un théoricien parce qu'étant les deux mains dans l'action j'essayais toujours de faire le lien avec la théorie. Cet article m'a permis de nommer et de mieux exprimer la réalité d'autoformation que je vivais.

Mon second coup de cœur : l'article « Des outils pour agir de façon appropriée avec les élèves en trouble de comportement » (février-mars 1997)

Cet article, encore d'actualité, présente une démarche et des outils d'un grand intérêt pour mieux comprendre les élèves ayant des troubles du comportement et intervenir auprès d'eux et de leurs parents. Il m'a aidé à installer une gestion de classe touchant à la fois leur comportement et leurs apprentissages. J'ai utilisé l'article à plusieurs reprises aussi bien à titre d'enseignant auprès d'élèves du secondaire que de chargé de cours à l'UQAR.

Ce dossier et cet article datant respectivement de 1996 et de 1997 m'ont préparé à être réceptif à des sessions de perfectionnement auxquelles je participe en 2002 comme membre de l'équipe d'enseignants chargée de l'implantation de la réforme au secondaire.

Mes souhaits de bon anniversaire

Que la seule revue francophone qui parle des professeurs et qui est gratuite ait une longue vie.

Qu'elle continue à présenter des débats et des cadres conceptuels favorisant le développement pédagogique et à montrer ce qui peut se faire et comment nous pouvons le faire, en nous proposant des moyens concrets pour améliorer nos pratiques pédagogiques et notre développement professionnel.

Qu'elle continue à jouer son rôle de pont entre tous les acteurs du milieu scolaire et à nous « réseauter », peu importe où nous nous trouvons.

SERGE BAILLARGEON
est conseiller pédagogique de mathématiques à la Commission scolaire de la Capitale et personne-ressource pour la mise en œuvre de la réforme. Auparavant, il a enseigné douze ans à presque toutes les classes du primaire. Il a fait aussi de la supervision de stages à l'Université Laval et il a travaillé six mois au ministère de l'Éducation sur la formation destinée aux douze écoles ciblées pour la réforme.

C'est au cours des années 80 que je me suis abonné personnellement à la revue. Actuellement, j'utilise les numéros mis à notre disposition par la commission scolaire. En tant que professionnels, nous avons à bâtir nos propres outils de référence lorsque nous donnons des sessions de formation ou assurons le suivi auprès des enseignants ou des directions et nous devons nous tenir à jour afin de connaître le « pourquoi » des événements et pas seulement le « quoi ». Pour cela, notre équipe de conseillers pédagogiques s'inspire régulièrement des dossiers de *Vie pédagogique*, qui sont très riches, d'une longueur modérée et adaptés à notre réalité québécoise.

Mon coup de cœur

Mon coup de cœur va à trois articles du dossier « Les compétences : un premier regard sur le comment » (avril-mai 2002).

Premier article : « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels »

Lorsque je rencontre les équipes-classes pour des séances de suivi sur la réforme dans les écoles, je devrais toujours avoir sous le bras cet outil majeur, qui nous aide à mieux circonscrire et à mieux comprendre les enjeux importants de la réforme et la nécessité de ce changement. Cet article fournit un référentiel concis qui permet d'éviter les dérives en situant bien la place que devrait occuper actuellement chacune des écoles de pensée en matière de théorie de la connaissance et de l'apprentissage au-delà de la mode. Il en ressort qu'il n'est pas souhaitable de coller à un modèle, mais qu'on doit plutôt diversifier ses façons de faire. Cet article permet de bien saisir également que le programme n'est qu'un aspect du curriculum, lequel est beaucoup plus large et comprend l'ensemble des mesures mises en place par un système éducatif pour instruire et éduquer les jeunes générations. Il ne s'agit pas d'un

simple changement de contenus, et la perspective sociale y est importante.

Deuxième article : « Planifier des situations complexes d'apprentissage pour aider les élèves à développer des compétences »

Cette entrevue avec des personnes-ressources dans le domaine de l'apprentissage m'a permis d'aller plus loin sur ce sujet. Avec une équipe formée de conseillers pédagogiques de mathématiques de la région de Québec, nous avons utilisé cet article pour créer, à l'intention des enseignants, des exemples de situations permettant de développer des compétences en mathématiques, et pas seulement des connaissances. L'évaluation y est enchâssée dans l'apprentissage. Ce référentiel va leur permettre de réfléchir sur leurs intentions pédagogiques en constatant que certains types d'activités permettent de développer des compétences et d'autres non. C'est important, car on peut avoir beaucoup de connaissances dans le domaine des mathématiques et être incompétent.

Troisième article : « L'enseignement des mathématiques : un défi extraordinaire! »

Dans toute la littérature qui nous parvient, il est relativement peu question de la mathématique et les exemples donnés concernent rarement cette discipline. L'arrivée du nouveau programme de mathématiques nous a amenés à nous interroger grandement et à aller plus loin, car la mathématique va au-delà de l'arithmétique, au-delà des réponses, et cela n'est pas anodin. La mathématique est d'abord une construction mentale qui sert à caractériser le monde qui nous entoure et à l'interpréter. À cet égard, la résolution de problèmes et la nécessité de faire face à un défi ou à un obstacle sont au cœur du développement de la pensée mathématique et permettent à l'élève de comprendre et de se représenter le monde dans lequel il vit. Cet article est donc très précieux, selon moi, car il parle aux enseignants en leur apportant des exemples concrets et il vient confirmer le travail fait par l'équipe de conseillers pédagogiques de notre région.

Mes souhaits de bon anniversaire

Que la revue soit considérée comme un service essentiel par ceux qui la financent et aussi par ceux pour qui elle est faite, car si elle était lue davantage, la mise en œuvre de la réforme serait encore plus avancée.

JEAN-PHILIPPE GINGRAS, étudiant, termine son programme de quatre ans menant à l'obtention d'un baccalauréat en formation des maîtres à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), après avoir obtenu un certificat en sciences de l'éducation à l'Université Laval. Il a l'intention de s'inscrire à la maîtrise.

Cela fait deux ans que je suis abonné à *Vie pédagogique*, par souci professionnel et par souci de formation. La revue m'apporte une autre dimension que celle que nous avons dans nos cours. Sans être une revue scientifique, elle nous permet de nous repositionner et de connaître le point de vue de personnes venant de différents milieux scolaires et qui ne sont pas uniquement des enseignants. Elle nous permet aussi d'être au courant de plusieurs recherches vulgarisées par des chercheurs. Nos professeurs utilisent des articles dans leur recueil de textes et, à la rentrée, ils nous parlent beaucoup de la revue et nous suggèrent de nous y abonner. Je pense qu'un bon nombre d'étudiants le font.

Globalement, j'apprécie les tableaux et les listes de vérification présentés dans la revue, mais il y a un risque que les enseignants prennent comme des « recettes » ce qui a été réalisé par d'autres : j'aime qu'on m'en propose, mais je veux me les approprier en les personnalisant.

Mes coups de cœur

Deux dossiers ont retenu mon attention en particulier et ont été plus marquants pour moi : celui sur les compétences et celui sur l'entrée des jeunes diplômés dans la profession. Je m'intéresse plus au concept de dossier, qui permet d'avoir une vue d'ensemble sur un sujet, qu'à des articles isolés qui présentent des points de vue.

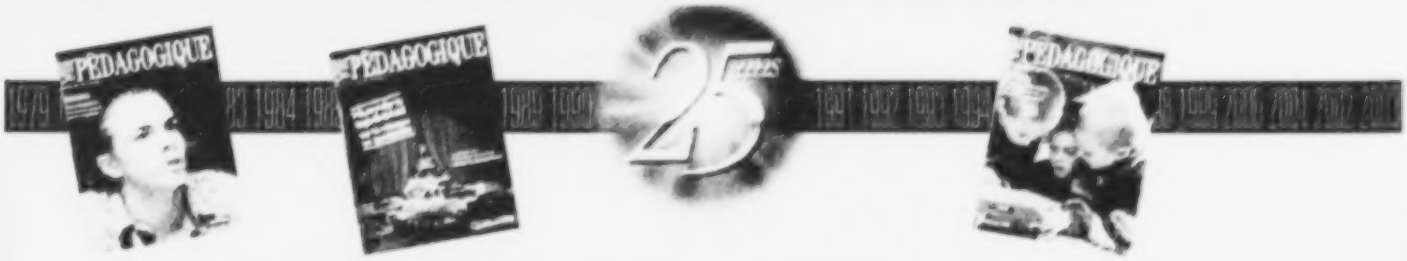
Le dossier « Les compétences : un premier regard sur le comment » (avril-mai 2002)

Ce dossier m'a marqué parce qu'il touche tout le milieu de l'éducation et parce que le sujet est encore nébuleux actuellement. Il m'a permis d'élargir mon point de vue, car la revue n'est pas centrée uniquement sur le primaire et l'éducation préscolaire et nous met en contact avec ce qui se passe partout dans différentes écoles. Deux articles m'ont frappé :

- La table ronde formée de personnes-ressources dans le domaine de l'apprentissage sur le sujet « Comment aider les élèves à développer des compétences? » a donné lieu à un texte très pratique qui suggère des moyens pour aider les élèves à développer des compétences. On ne nous propose pas de recettes, ce que nous ne voulons pas, mais des exemples concrets sur ce qui est fait ici ou là. On mentionne aussi les difficultés éprouvées par les enseignants, ce qui nous met un peu la puce à l'oreille. J'aime ce type d'article, car il me permet d'exercer un jugement critique et de voir ce que, moi, je pourrais faire en l'adaptant à mes valeurs et à ce qui me convient;
- L'article « La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques » m'a intéressé tout particulièrement parce qu'il nous rappelle qu'il n'y a pas d'homogénéité de talents dans une classe et que chaque jeune a sa propre façon de travailler. Cet article explicite très bien le problème vécu dans une classe et nous donne des pistes intéressantes sur la façon de travailler en tenant compte des différents rythmes d'apprentissage, ce dont on nous a peu parlé dans notre formation. Le principe de la différenciation pédagogique est important, car il nous pousse à tenter de joindre tous nos élèves, et pas seulement les élèves moyens en oubliant les faibles et les forts. Personnellement, je favorise l'enseignement individualisé, et un tel texte me donne des idées, allume chez moi une petite lumière. La partie qui nous présente **des balises pour l'action quotidienne** est particulièrement utile. Loin d'être une source d'inquiétude, cet article me propose plutôt **un défi**, car j'y vois de nouvelles façons d'aborder l'enseignement en classe.

Le dossier « Les jeunes profs ou l'entrée dans la profession » (avril-mai 1999)

Dans ce dossier, j'ai été frappé par l'article « Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec ». Auparavant, les postes à temps plein étaient facilement disponibles. Cet article met en lumière qu'en 1993-1994, selon les données de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), 45 000 enseignants avaient un statut précaire, soit environ 45 p. 100 de tout le personnel



enseignant des commissions scolaires du Québec. Et sur ce nombre, 11 040 étaient des « équivalents temps complet à statut précaire » qui occupaient de diverses façons un poste temporairement non occupé par un enseignant permanent à temps plein (comme suppléant, à temps partiel, à la leçon, etc.). Cela est encore plus vrai actuellement, car le nombre de cas de dépression est important chez les enseignants en exercice. Avant d'entrer dans la profession, les nouveaux professeurs ont donc maintenant une période d'attente constituée d'abord de tâches de suppléance, puis d'un premier contrat de courte durée. L'idée même de faire carrière est modifiée. Un tel article nous met face à la réalité : moi, je termine mon programme de formation en mars prochain et j'ai bon espoir de pouvoir travailler à temps plein jusqu'à la fin de l'année scolaire, car il y a beaucoup de remplacements pour des congés de maternité dans la région de Montréal.

Mes souhaits de bon anniversaire

Que la revue continue à être ce qu'elle est : **accessible pour les étudiants,** par sa gratuité et par son caractère un peu vulgarisé, et facile à lire, car beaucoup d'étudiants ont à travailler pour subvenir à leurs besoins et vont vers des textes moins ardus.

J'aimerais aussi qu'elle nous présente le travail d'équipes-écoles. Ce sujet intéresse plusieurs étudiants, car souvent, dans les écoles où nous allons faire un stage, on ne travaille pas en équipe.

Un autre sujet qui nous préoccupe est l'isolement professionnel. Nombre d'enseignants se trouvent isolés ou s'isolent d'eux-mêmes, et il y a beaucoup de cas de dépression : est-ce à cause d'un manque de ressources, d'une tâche trop lourde ou d'un manque de compréhension dans la société?

Continuez, *Vie pédagogique!*

JUSTIN CHERTON est inspecteur de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur de la Communauté française de Belgique. Auparavant, il a enseigné le français, langue maternelle, au secondaire, a dirigé un institut technique puis une école normale supérieure pour la formation d'enseignants du primaire et a été préfet des études d'un athénée royal. Pendant deux ans, il a été également chef de cabinet adjoint du ministre de l'Éducation nationale.

Mon premier contact avec *Vie pédagogique* a eu lieu au début des années 90, alors qu'un collègue rentrant d'un stage au Québec m'a communiqué quelques numéros de la revue.

Cela a été presque un coup de foudre. J'ai été séduit par la qualité et la variété des sujets abordés, par l'authenticité des témoignages, par l'aspect concret des expériences décrites et par la pertinence des conclusions d'observations qui constituent de véritables recherches-actions. J'étais alors préfet des études d'un athénée royal donnant l'enseignement à la maternelle, au primaire et au secondaire et comprenant un internat. Je me suis abonné à *Vie pédagogique* et j'y ai abonné mon école, faisant circuler la revue dans l'établissement et conseillant vivement aux enseignants de la lire et de s'y abonner, eux aussi. Je sais que certains y ont réellement pris goût.

Depuis que je suis inspecteur, *Vie pédagogique* occupe une place privilégiée dans la bibliographie que je propose aux enseignants relevant de mon inspection, car j'estime qu'ils peuvent en retirer beaucoup. En effet, en Communauté française de Belgique, nous considérons que le Québec a une « ardeur d'avance » en matière de pédagogie (selon une expression inscrite dans la devise de notre province du Luxembourg belge). C'est le Québec qui nous a inspiré plusieurs orientations et réformes telles que l'attention accordée aux compétences transversales, l'importance de l'évaluation formative, le développement des compétences disciplinaires et le projet d'établissement.

Mes coups de cœur

Mes coups de cœur vont d'abord aux **dossiers** qui ont toujours le mérite de très bien faire le point sur la matière traitée.

Le dossier « Mettre en place un projet éducatif pédagogique et moderne » (septembre-octobre 1997) retient tout d'abord mon attention, d'autant plus que c'est André Godin, professeur à l'Université de Sherbrooke, qui, en 1994, a formé chez nous une équipe de « facilitateurs à l'émergence du projet d'établissement » que nous avions constituée pour assister les écoles dans l'élaboration de leur projet.

Parmi les autres dossiers ayant retenu plus particulièrement mon attention, je citerai « La formation professionnelle au secondaire : un bon choix pour les jeunes » (mai-juin 1996); « L'évaluation des apprentissages : un sens à trouver » (septembre-octobre 2001); « Les compétences : un premier regard sur le comment » (avril-mai 2002); « Des programmes, pour quoi faire? » (février-mars 1999); « Les jeunes profs ou l'entrée dans la profession » (avril-mai 1999); le numéro spécial sur la réforme au secondaire intitulé « Les premiers pas de la réforme au secondaire : choisir le changement » (novembre-décembre 2001). Tous ces dossiers ont confirmé mon opinion, peut-être intuitive au départ, sur la nécessité du changement dans l'enseignement et du progrès pédagogique, ce dont la revue rend compte de façon excellente.

Plusieurs **articles** ont aussi alimenté ma réflexion et mon discours dans l'exercice quotidien de ma fonction d'inspecteur. Ce sont, plus particulièrement, les suivants : « L'évaluation formative et le temps d'enseigner » (mai-juin 1996); « Pour composer des questionnaires de compréhension qui favorisent l'autonomie du lecteur » (février-mars 2001); « Une table ronde sur le roman ou comment laisser aux élèves le plaisir de s'exprimer » (avril-mai 2002).

Les « **Lus, vus et entendus** » m'amènent fréquemment à me procurer et à lire les ouvrages recensés.

Enfin, le « **Mot de la rédaction** » témoigne à la fois de la justesse de vue, de la modération et de la sollicitude dont fait preuve la direction de la revue.

Mes souhaits de bon anniversaire

Je souhaite longue vie à *Vie pédagogique*, car, selon moi, l'ensemble de la collection constitue une somme des réflexions d'avant-garde des 25 dernières années en matière d'éducation.

Que cette publication connaisse la diffusion et la notoriété qu'elle mérite.

Qu'elle conserve sa rigueur, mais aussi sa vivacité.

Qu'elle continue à témoigner de son esprit de recherche et à avouer parfois ses incertitudes, concrétisant les deux principes qui ont contribué à asseoir son succès : rendre compte fidèlement et savoir s'interroger.

M^me^ Marthe Henripin est consultante en éducation.

Photo : Denis Garon

AIDER LES ÉLÈVES À CONSTRUIRE LEUR AVENIR :

UNE RESPONSABILITÉ COLLECTIVE

L'accroissement extraordinairement rapide des savoirs et la complexité de ces derniers, la turbulence dans laquelle de nombreux jeunes vivent en ce moment – divorce, pauvreté, violence, drogue, échec scolaire – et vivront dans les années à venir ainsi que l'importance des problèmes politiques, éthiques, écologiques, sociaux et économiques auxquels ils auront à faire face devenus adultes font en sorte que l'école, bien qu'elle joue un rôle extrêmement important dans le devenir des élèves, ne peut atteindre seule les objectifs d'instruction, de socialisation et de qualification des jeunes qui lui sont confiés.

D'autre part, compte tenu de l'importance que revêt la formation des adultes de demain pour eux-mêmes, mais aussi pour les générations qui les précèdent et celles qui les suivront, il en va également de l'intérêt et du mieux-être de tous les membres de la société de soutenir et d'accompagner l'école dans sa mission.

Le défi commun est de former des individus compétents prêts à s'engager dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie (*life long learning*) ainsi que des citoyens lucides et responsables.

Pour passer de la parole à l'action, l'école doit toutefois pouvoir compter sur des enseignantes et des enseignants compétents et enthousiastes, mais aussi sur des leaders et des partenaires engagés et collectivement responsables.

Une entrevue que Jacques Grand'Maison a généreusement accepté d'accorder à *Vie pédagogique* ouvre le présent dossier. Dans sa réflexion sur l'avenir des enfants, le renommé sociologue insiste notamment sur la nécessité de créer des communautés de travail, sur l'intérêt et la richesse du dialogue intergénérationnel, mais d'abord et surtout sur le fait que l'école et ses partenaires doivent aider les jeunes à donner un sens à leurs démarches intellectuelles, affectives et sociales.

Dans la foulée de ce premier article, *Vie pédagogique* a demandé à un groupe de personnes venant de différents horizons professionnels de nous dire si elles croyaient nécessaire et possible l'engagement de la communauté immédiate et élargie de l'école dans l'atteinte des objectifs que la société québécoise lui a fixés.

Par la suite, dans un article intitulé « Les valeurs qui habitent un vieux rêve », Claude Paquette partage, comme il l'a fait à quelques reprises dans la revue et continue de le faire régulièrement à travers l'ensemble de ses interventions dans le monde de l'éducation, sa lecture d'une communauté éducative capable d'aider les jeunes à vivre leur présent et à construire leur avenir et des conditions nécessaires à son émergence et à son maintien.

Jean De Carufel signe le troisième texte, dans lequel il rappelle comment, au-delà du statut officiel que lui confère la Loi sur l'instruction publique depuis la fin des années 90, le conseil d'établissement peut être un levier puissant pour l'instauration et l'exercice d'un réel partenariat entre l'école, la famille et la communauté élargie au service de la réussite scolaire et éducative de tous les élèves.

Puis, Rollande Deslandes, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, et Richard Bertrand, de l'Université Laval, font un portrait global mais très éclairant de l'état des connaissances en matière de relations école-famille, à partir d'une synthèse de deux recensions des écrits portant sur le sujet.

On présente ensuite six exemples de projets issus de la mise en œuvre d'un réel partenariat école-communauté et qui s'inscrivent dans une démarche continue de recherche de moyens pour offrir aux élèves des réponses pédagogiques et éducatives adaptées à leurs besoins et qui offrent de défis stimulants.

Revenant au défi commun tel qu'il a été formulé au début de cette présentation du dossier, Guy Bourgeault, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et grand spécialiste du domaine de l'éducation permanente, nous invite à réfléchir notamment aux principaux enjeux et défis épistémologiques, politiques, organisationnels et pédagogiques qui sont liés à l'éducation et à la formation tout au long de la vie.

Suivent ce texte fort intéressant un article de Michèle B. Tremblay, qui relate la démarche d'appropriation de la réforme entreprise depuis maintenant quatre ans à l'école polyvalente Arvida de la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets, et un second, sous la signature d'Hélène Tremblay, qui explique comment et pourquoi les neuf commissions scolaires de la Montérégie se sont engagées dans une démarche de partenariat régional et local relativement au développement des compétences de base des adultes faiblement scolarisés de la région.

La dernière partie du dossier, qui traite de façon plus spécifique du rôle et de la responsabilité de l'école et de ses partenaires dans la formation de citoyens lucides et responsables, s'ouvre sur un article intitulé « Il faut sauver le citoyen », que signe Maka Kotto, comédien, metteur en scène et poète. Ce texte pour le moins engagé et engageant est également suivi d'exemples de projets et de pratiques pédagogiques qui s'inscrivent dans cette visée.

Bonne lecture!

Monique Boucher

SUR L'AVENIR DES ENFANTS

Propos recueillis par Guy Lusignan

Une rencontre avec Jacques Grand'Maison est tout un événement. Sociologue de formation et universitaire à la retraite, il demeure encore très actif comme prêtre-curé à Saint-Hippolyte et comme conférencier invité par de nombreuses organisations. Jacques Grand'Maison a enseigné à l'Université de Montréal pendant 30 ans et a toujours participé aux débats sur l'éducation. Quand *Vie pédagogique* a demandé de le rencontrer, c'est avec enthousiasme et empressement qu'il a acquiescé. Pour ceux et celles qui ont peu suivi la carrière de ce sociologue, rappelons que Jacques Grand'Maison est une figure bien connue des citoyens qui se sont intéressés aux débats sociaux des 30 dernières années ayant marqué les grandes orientations de la société québécoise. Jacques Grand'Maison s'est aussi largement engagé dans des projets éducatifs, a réalisé de nombreux projets de recherche dans plusieurs régions du Québec et a publié nombre d'ouvrages dont le dernier, *Réenchanter la vie*, dans lequel nous retrouvons certaines des idées qu'il a abordées au cours de la rencontre. Les citations qui paraissent dans le présent article sont tirées de cet ouvrage.

Comment Jacques Grand'Maison voit-il le rôle de l'école pour aider l'enfant à construire son avenir? Tel était le thème de la rencontre. Incapable de dissocier la dynamique individuelle de la dynamique sociale, nous dira-t-il, Jacques Grand'Maison insistera tout au long de la rencontre sur l'importance de donner un sens à toute action, c'est-à-dire savoir *ce pourquoi on fait les choses*, sur la nécessité de mettre en place des communautés de travail et de favoriser les dialogues intergénérationnels.

La responsabilité de l'école

L'école subit un nombre considérable d'influences qui ne lui rendent pas la tâche bien facile, reconnaît Jacques Grand'Maison. À l'instar de la famille, l'école doit composer avec de nombreuses valeurs qui non seulement sont contradictoires, mais bien souvent vont à l'encontre des valeurs privilégiées par le milieu. Jacques Grand'Maison considère que l'on en met beaucoup sur le dos de l'école et de l'enseignant et que les procès qu'on leur fait masquent grandement les influences externes.

Comme l'école commence très tôt à contribuer à construire l'avenir de l'enfant, elle a plusieurs responsabilités, la plus importante étant celle de savoir *ce pourquoi* elle fait les choses, quel sens elle donne à son action. Les orientations actuelles de l'école engagent l'avenir des enfants et doivent reposer sur des décisions qui ont du sens. Parmi les décisions à prendre, Jacques Grand'Maison fera référence aux choix de la pédagogie. Pour lui, si le savoir est pluriel, la pédagogie l'est aussi. Qu'elle soit d'inspiration behavioriste, humaniste, sociale ou constructiviste, elle doit être choisie selon les circonstances, et davantage encore en fonction d'un pourquoi. Pourquoi telle approche plutôt qu'une autre? Quel effet à court terme ou à long terme une approche a-t-elle sur le développement de l'enfant? Bref, ici encore, le *ce pourquoi* l'on choisit une approche plutôt qu'une autre doit être la première préoccupation de l'enseignant. Découvrir le sens d'une approche, c'est donner du sens à ce que l'on veut construire.

Une autre grande responsabilité de l'école est de se rappeler constamment qu'éduquer un enfant prend du temps et qu'il faut faire preuve de patience, de persévérance et

JACQUES GRAND'MAISON

Photo : Denis Garon

d'ouverture. Jacques Grand'Maison insiste pour rappeler que la pédagogie est faite de plusieurs touches : « Au-delà des exigences de compétence, de professionnalisme, de rigueur méthodologique, il y a des touches affectives, subjectives, relationnelles, spirituelles. » Le sociologue relate d'ailleurs une expérience récente pour illustrer sa pensée. Un enfant, la voix inquiète, demande à sa mère un matin : « Est-ce que c'est vrai que le monde va craquer avant que je sois grand? » Derrière une telle question, il y a une recherche de sens qui appelle plus qu'une réponse banale. Il ne s'agit pas seulement de donner une réponse objective. Il faut expliquer bien sûr, mais aussi rassurer et accompagner l'enfant pendant un bon moment pour l'aider à trouver des réponses, à réfléchir sur la question, à donner un sens à sa quête de vérité.

Aider l'enfant à construire son avenir en donnant un sens à ses démarches intellectuelles, affectives et sociales implique et dépasse largement à la fois la seule responsabilité de l'école.

La responsabilité de la communauté

Puisqu'il y a actuellement des débats sociaux importants qui tendent à remettre en question les acquis en matière d'éducation et de santé et dans le domaine de la sécurité sociale au nom d'une certaine logique comptable, il demeure important d'orienter la réflexion en fonction d'objectifs à long terme et non à court terme. Depuis quelques années, compte tenu des restrictions budgétaires importantes, domine une pensée comptable à court terme qui fausse souvent les débats. Or, dans le domaine de l'éducation, c'est à long terme que l'on doit voir les bénéfices. C'est un véritable investissement, pense Jacques Grand'Maison. Il fait remarquer que, avec la logique comptable qui domine depuis plusieurs années maintenant, « quand on parle d'éducation, on parle de *coût* et non d'*investissement* », ce qui lui apparaît regrettable puisque des études américaines montrent qu'un dollar investi en éducation dans le cas d'un enfant est évalué à sept dollars à 30 ans, soit du 700 p. 100. Voilà un bon rendement, non? En d'autres mots, l'éducation des enfants n'est pas une dépense mais un investissement.

Pour Jacques Grand'Maison, « les rares lieux où l'avenir se conjugue au présent, c'est celui des enfants et de leur éducation ». Et cela est une responsabilité collective, une responsabilité des aînés. Il dira : « Il ne restera de nous que ce que nous aurons donné. » À l'appui de sa thèse, il cite, dans son plus récent ouvrage (p. 145), Erikson qui affirme que « nous sommes ce qui nous survit ». En d'autres termes, le test de vérité, le test d'humanité d'une société, c'est le sort des enfants et de leur avenir.

Jacques Grand'Maison développe cette idée dans *Réenchanter la vie* en écrivant (p. 212) : « *It takes a whole village to raise a child*. Autrement dit, on n'élève pas un enfant en serre chaude. Nous sommes tous concernés. La société,

ses institutions, ses gouvernements, ses citoyens, bien au-delà des politiques sociales, des calculs économiques, doivent sonder leurs attitudes les plus profondes face à ce qui se passe chez les enfants d'aujourd'hui. »

Jacques Grand'Maison est préoccupé par l'avenir des jeunes. À un moment donné de l'histoire contemporaine où les *baby-boomers* vieillissants arrivent massivement à la retraite, le poids politique des jeunes qui sont moins nombreux maintenant risque d'être marginalisé. Conscient de la relation entre le poids démographique d'une génération et son poids politique, les choix politiques des personnes âgées étant plus à court terme, il croit que les risques sont élevés que les grands débats sociaux aboutissent à « une priorisation tous azimuts des intérêts des gens âgés » au désavantage de l'avenir des jeunes.

Contrairement aux grands débats des années 60 et 70 relatifs aux pensions de vieillesse, à l'assurance santé, à l'éducation, etc., qui faisaient preuve d'une visée de solidarité de société à travers l'axe générationnel, les prochains grands débats risquent de remettre en question ces acquis. D'ailleurs, Jacques Grand'Maison constate que, depuis quelques années, les politiques sociales pour les aînés ne cessent de s'améliorer au détriment de celles qui sont destinées aux jeunes. Il rappelle que 28 p. 100 des enfants du Québec vivent dans la pauvreté et qu'il se constitue présentement une classe de pauvreté dans la jeunesse et les jeunes familles. Cette inquiétude découle des recherches qui font ressortir qu'une génération éreintée au départ risque de l'être toute sa vie. Pour Jacques Grand'Maison, c'est un enjeu de solidarité de société que l'on risque de perdre de vue et qui doit entrer dans nos préoccupations actuelles par rapport à l'avenir des enfants.

Une telle situation amène cet humaniste à croire que, s'il n'y a pas un plus grand effort de la part des adultes pour « bâtir de nouvelles solidarités qui vont exiger des engagements altruistes plus durables, il est illusoire de penser que la majorité des jeunes vont poursuivre de plus longues études sans une éducation à de véritables responsabilités sociales qui leur offrent des idéaux humanistes et vocationnels plus inspirants ».

Les communautés de travail

L'école doit aussi s'allier des partenaires. Des communautés de travail doivent être créées pour éviter que l'école s'isole. Quant à savoir si des partenaires sont à privilégier, Jacques Grand'Maison rappelle qu'ici encore il faut être pluriel. L'école doit pouvoir s'ouvrir et être à l'écoute d'individus ou de groupes capables de travailler de façon concertée pour atteindre des objectifs communs. L'important, c'est de savoir pourquoi on fait les choses. La dynamique peut partir d'un groupe de jeunes, d'un groupe d'enseignants, de la direction ou d'un groupe externe à l'école.

Jacques Grand'Maison rappelle un projet vécu il y a quelques années dans les Basses-Laurentides auprès de jeunes chômeurs et qui lui a inspiré cette conclusion qu'il rapporte dans *Réenchanter la vie* (p. 141) :

> « J'ai découvert comment des jeunes, même les plus paumés, pouvaient rebondir quand ils étaient mis au défi d'objectifs altruistes, avec des responsabilités qui leur redonnaient l'estime d'eux-mêmes et le sentiment d'être utiles à la société, et aussi quand ils trouvaient du sens dans ce qui leur arrivait. Je n'ai jamais dissocié ces deux dimensions-là. Quand on est en prise sur le sens de ce qu'on vit, de ce qu'on fait, de ce qu'on croit et espère, on est beaucoup plus en mesure de faire face aux obstacles et aux échecs de parcours, et beaucoup plus apte à aller au bout de ce que l'on entreprend. »

Dans cette recherche, sur le plan collectif, la mise à profit des talents de chacun, des talents de rassembleur, des talents de jeunes qui se situaient plus sur le plan du sens a eu un impact considérable. Ces jeunes ont su amener les gens du milieu à travailler ensemble et à agir de manière concertée pour atteindre les objectifs du projet.

Les valeurs individuelles et les valeurs communes

Si toute personne a besoin de trouver son identité, elle veut aussi être reconnue par le groupe, par l'autre. Le développement d'une personne se fait toujours dans une perspective sociale. La force d'une personne, et par extension d'un groupe, réside dans la prise de conscience de son identité, de ce qui la distingue des autres. Ainsi, plus une personne sait qui elle est, plus elle peut s'investir dans un groupe ou dans la société. Cette prise de conscience individuelle repose sur des valeurs et amène l'individu à les partager avec les autres. À ce propos, Jacques Grand'Maison raconte une expérience vécue il y a quelques années dans une école du Québec, une école « à problèmes » : parents insatisfaits, élèves révoltés, direction et enseignants en rupture de dialogue, commission scolaire à court de solutions.

Un groupe de travail est alors mis sur pied. Lors de la première réunion, une consigne est donnée : « Chacun d'entre vous, vous enlevez votre chapeau, qui de parent, qui de syndicaliste, qui de direction, etc. » Cela fait, une question est posée : « Quelle valeur doit-on privilégier chez les élèves? » Pour les uns, cela a été la solidarité, pour d'autres, la responsabilité et, pour la majorité, assurer l'avenir des jeunes. On s'entend sur des moyens d'action que l'on met en œuvre. Ils se présentent sous forme de projets concrets dans lesquels tous s'engagent. Après peu de temps, des effets positifs se font sentir.

Voilà un exemple dans lequel se trouvent réunis deux importants paramètres de la pensée de Jacques Grand'Maison : une *communauté de travail*, dans ce cas-ci des parents, des enseignants, des élèves et la direction d'école qui décident de travailler ensemble dans une même perspective en fonction de valeurs communes, c'est-à-dire *ce pourquoi* on fait les choses. Cette expérience illustre comment la recherche de sens pour les actions que l'on entreprend revêt une importance capitale. Ainsi, lorsqu'une collectivité s'entend sur un sens à donner à son action, les membres peuvent alors mettre de côté leurs intérêts personnels ou corporatifs, dont les visées sont souvent à court terme, pour consacrer leurs énergies à des projets à long terme.

Conclusion

Sur le plan social, Jacques Grand'Maison fait partie de ceux et celles qui résistent inlassablement au fatalisme, au découragement, à la pente du laisser-aller. Il réactive sans cesse les sources d'inspiration. L'attention privilégiée accordée aux actions à moyen et à long terme par le souci de l'avenir de ses enfants juge du défaitisme ou du dynamisme d'une société. Les ressources, les valeurs, les engagements qui se cristallisent dans l'éducation scolaire ont tout à gagner d'un questionnement inlassable sur le pourquoi. C'est le sens donné à l'action qui mobilise. Comment offrir et promouvoir du sens autrement que solidairement?

Jacques Grand'Maison plaide ainsi fermement pour l'alliance entre les équipes éducatives et la communauté sociale plus large, à partir de la famille. L'avenir des enfants ne repose pas uniquement sur la famille et l'école mais davantage sur un projet collectif à long terme qui concerne tous les membres de la société. Une école soucieuse du pourquoi et du sens de l'action commune représente un noyau social privilégié pour les visées d'épanouissement, d'avenir engageant et d'être-ensemble solidaire.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

Référence bibliographique

GRAND'MAISON, Jacques. *Réenchanter la vie*, Montréal, Éditions Fides, 2002.

CROIRE EN LEUR POTENTIEL ET CHOISIR DE TRAVAILLER ENSEMBLE

par Marc St-Pierre

Dans la foulée des États généraux sur l'éducation, toutes les parties prenantes du système scolaire québécois ont été appelées à présenter leur vision de l'école et leurs attentes à l'égard de celle-ci. Tous ceux qui se sont exprimés, groupes ou individus de tous les horizons, ont livré en partage leur lecture des réalités, des défis et des enjeux de la société d'aujourd'hui et de celle de demain, afin que l'école en tienne compte et y prépare les générations montantes.

Mais c'est une mission exigeante qu'on a confiée à l'école. Si exigeante, en fait, que l'école ne pourra certes la porter seule sur ses épaules, en tout cas pas l'école telle que nous l'avons connue. « *Obodo n'ezo ezu azu azunwa* », dit le proverbe nigérian : ça prend tout un village pour élever un enfant. Mais cela prend aussi les enfants et les jeunes eux-mêmes puisque, comme nous le disait M. Gilles Petitclerc, un des participants à la table ronde dont les propos sont résumés dans le présent article, c'est bien de l'avenir de ces jeunes qu'il est question, pas du nôtre. Ce monde à construire, ajoutait-il, c'est d'abord celui que ces jeunes portent dans leurs rêves.

Alors, pour accomplir cette mission, il est évident que l'école aura besoin du soutien et de l'appui de sa communauté. Mais en même temps, elle doit, elle aussi, comme membre important de cette communauté, contribuer au mieux-être des gens qui l'entourent. Alors, que des initiatives se déploient dans l'école d'abord, pour ensuite déborder dans le quartier, la ville ou le village, ou qu'elles proviennent du milieu pour ensuite « investir » l'école, il est clair que la collaboration entre l'école et la communauté se nourrira forcément des interrelations constantes entre les personnes et les organismes engagés dans la réussite sociale et éducative des jeunes. Tout semble devoir reposer, nous dira Ariane Gaudreault, l'une de nos panélistes, sur des personnes qui veulent travailler ensemble et qui font confiance aux jeunes.

Photo : Denis Garnot

MONIQUE TESSIER, CHEF DU SERVICE D'ADAPTATION SOCIALE, RÉGIE RÉGIONALE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE MONTRÉAL

Vie pédagogique a demandé à des intervenants représentant l'éducation, le milieu des affaires, les services sociaux, les parents et les aînés réunis autour d'une même table s'ils partageaient cette idée du nécessaire engagement de ses divers partenaires pour que l'école atteigne les objectifs que la société québécoise lui a fixés.

Jean-Pierre Proulx, président du Conseil supérieur de l'éducation, nous rappelle que, dans son avant-dernier rapport annuel, le Conseil se demandait si l'école était un bien marchand ou un bien public et qu'il concluait que, parce qu'elle concourt directement au bien commun, l'école est un bien public et elle participe au mieux-être social de toute la collectivité. C'est donc l'ensemble de cette collectivité qui doit se sentir responsable du succès de la mission de l'école.

Monique Tessier, de la Régie régionale de la santé et des services sociaux, souligne à quel point les trajectoires de vie de plusieurs jeunes élèves sont ponctuées de moments de fragilité. L'école, nous dit-elle, a besoin d'être soutenue dans ces moments-là, et c'est le rôle des services sociaux de le faire. Par exemple, pour ce qui concerne la compétence parentale, il est clair que cela s'apprend, qu'on ne naît pas avec. Or, quand cette compétence fait défaut dans un milieu donné, l'école a besoin d'être accompagnée et soutenue par un réseau qui possède une expertise complémentaire et qui peut agir sur le milieu de vie des jeunes. M^me^ Tessier nous rapporte qu'il y a de cela quelques années à peine, les interventions de son réseau au regard de la problématique du décrochage scolaire avaient pour cible prioritaire les élèves de la troisième secondaire. Maintenant, des actions de prévention sont mises en place dès le primaire.

Photo : Denis Garnot

GILLES PETITCLERC, DIRECTEUR DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES, COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL

Pour Ariane Gaudreault, il paraît assez évident que l'école ne peut prétendre être dépositaire de toutes les expertises et n'est pas seule garante de la réussite. Trop d'enfants se présentent en classe, nous dit-elle, en étant loin d'être prêts à « pousser le crayon ». Voilà pourquoi il est urgent de travailler de près avec tous les parents, en collaboration avec les organismes du milieu. On fait un bon choix stratégique, ajoute-t-elle, quand on annonce qu'on va faire de l'école un véritable milieu de vie où tout un quartier pourra se reconnaître et se regrouper autour de ses enfants.

Dans le même sens, rapporte Jean-Pierre Proulx, le Conseil supérieur, dans son avis de 1998 sur les services complémentaires de l'enseignement, disait à juste titre que

Photo : Denis Garnot

LOUIS-PHILIPPE BLANCHARD, PRÉSIDENT, ASSOCIATION INTERNATIONALE FRANCOPHONE DES AÎNÉS (AIFA)

« l'école est un espace particulièrement approprié pour que se tissent des liens entre les membres d'une collectivité, pour qu'une vie communautaire naisse et se développe au sein d'une population ou d'un quartier ». Cependant, pour que

Photo : Denis Garron

RICHARD FLIBOTTE, VICE-PRÉSIDENT AUX COMMUNICATIONS, FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DU QUÉBEC

l'école constitue un lieu privilégié d'intégration de services, elle doit pouvoir obtenir les ressources dont elle a besoin pour pouvoir remplir ce rôle. Si l'école doit être le lieu où l'on va pouvoir intégrer les services offerts aux enfants, aux jeunes et à leurs familles, elle ne peut, toute seule, assumer le mandat d'intégrer tous ces services. Elle a besoin d'aide, de ressources.

M. Louis-Philippe Blanchard, de l'Association internationale francophone des aînés, rappelle ce que pourrait être une école qui saurait profiter des talents des aînés et les mettre à contribution. Les membres de cette organisation estiment que les gouvernements, les groupes de pression et la société en général doivent encourager la concertation des générations en vue de développer leur sentiment d'appartenance au sein de leur collectivité. Les personnes aînées représentent une mémoire vivante et ont le devoir de conserver le patrimoine culturel et de le transmettre par tous les moyens possibles aux générations suivantes. Les diverses institutions comme l'école, les médias et les entreprises doivent contribuer au développement et à la transmission de ce patrimoine en travaillant de pair avec les groupes d'aînés et en sollicitant leur expérience et leur expertise cumulées au fil des ans. M. Blanchard donne quelques exemples de contribution possible des aînés : soutien aux enseignants en classe, accompagnement de nouveaux enseignants, de nouvelles directions d'école, parrainage de jeunes travailleurs en processus d'insertion professionnelle, aide aux devoirs, résolution de problèmes divers, etc.

Pour Jean-Pierre Lepage, président de la société Air Data, une entreprise du domaine de l'aéronautique, l'école et l'entreprise ont tout avantage à développer des partenariats, particulièrement dans les domaines de la formation et de l'insertion professionnelle. M. Lepage donne en exemples les programmes d'alternance études-travail et les

Photo : Denis Garron

JEAN-PIERRE LEPAGE, PRÉSIDENT, AIR DATA INC.

stages coopératifs. Selon lui, certaines entreprises peuvent être réticentes au début, mais celles qui s'engagent dans ce type de programme y trouvent rapidement un profit. Toutefois, des difficultés restent à surmonter, notamment en ce qui concerne les aspects liés aux conventions collectives. Dans ce domaine, des actions concertées pourraient être menées à plus large échelle avec les syndicats, le secteur de l'éducation et les gouvernements. Cependant, le milieu de l'entreprise constate que celui de l'éducation n'est pas toujours facile à cerner et qu'il aurait avantage à se faire connaître davantage et à prendre un certain leadership d'initiative sur le terrain.

En réaction aux propos de M. Lepage, des participants soulignent que, au Québec, la culture de l'insertion socioprofessionnelle n'est pas très développée. Alors qu'on sollicite largement l'entreprise privée quand on veut permettre à des étudiants d'aller apprendre sur les lieux de travail ce qu'ils **ont déjà décidé de faire**, trop peu d'initiatives ont été prises à ce jour afin de permettre aux élèves de découvrir ce qu'ils **auraient envie de faire**. Ce type de stage « exploratoire » est plus difficile à vendre, puisque les résultats d'activités de ce type sont beaucoup moins tangibles à court terme.

D'autres types de partenariat fort intéressants ont été présentés par les intervenants présents, notamment une initiative d'étudiants de deuxième et de troisième cycle de l'Université de Montréal. Ces étudiants se rendent dans les écoles afin d'intéresser les élèves aux études universitaires, en leur présentant les possibles carrières dans le domaine des sciences et en mettant sur pied différentes activités, par exemple des camps de jour. La responsable de ce programme, Karine Lévesque, a témoigné du grand intérêt qu'a suscité l'initiative de son groupe dans le monde scolaire.

Finalement, Gilles Petitclerc nous parle des résultats inespérés obtenus dans le cadre d'un programme destiné à scolariser les jeunes de la rue. Ce projet a été développé avec la collaboration de l'organisme « Le Bon Dieu dans la rue ». M. Petitclerc relate notamment que 25 jeunes participants au programme ont ainsi complété leurs études secondaires et s'apprêtent à s'inscrire au cégep.

On le voit, les partenaires potentiels de l'école sont nombreux et des initiatives fleurissent sur le terrain. Toutefois, on en est encore à se demander qui doit prendre l'initiative de cette concertation et qui doit en assurer la coordination. Là-dessus, deux points de vue sont

Photo : Denis Garron

ARIANE GAUDREAULT, DIRECTRICE ADJOINTE, ÉCOLE SAINT-JOSEPH, COMMISSION SCOLAIRE DE LA RIVIÈRE-DU-NORD

soulevés. D'abord, et il en a déjà été question, Jean-Pierre Proulx nous a rappelé la position du Conseil supérieur à ce sujet :

> « Le maillage institutionnel des services offerts dans une communauté exige qu'on s'interroge sur l'endroit le mieux approprié pour les fournir. Le Conseil est d'avis que l'école doit être le lieu d'intégration des services auprès des enfants, des jeunes et de leur famille puisque l'école, c'est d'abord un lieu stable, accessible, fréquenté par tous et bien ancré dans la réalité quotidienne des jeunes et de leurs familles. C'est également un milieu naturel, normalisant, un lieu associé au développement des personnes et non à leurs maladies ou à leurs carences. On constate également

que lorsque des services sont installés à l'école, ils sont davantage utilisés que s'ils étaient offerts dans les CLSC, les hôpitaux, les cliniques pédopsychiatriques ou les bureaux privés de professionnels. »

D'autre part, Monique Tessier nous rappelle que le ministère des Affaires sociales a également émis son opinion sur la question. Son point de vue est qu'il importe que les enfants et les familles aient un accès facile aux services dans leurs milieux et le CLSC est la porte d'entrée privilégiée pour ce faire. À ce sujet, le message aux partenaires devrait être clair : l'école doit savoir qu'en ce qui concerne les services de santé et les services sociaux, elle doit passer par le CLSC. Toutefois, dans un tel contexte, si on parle de concertation, il apparaît clair que le CLSC a un mandat d'initiative qui lui vient des pouvoirs publics, ce qui, en soi, n'est pas irréconciliable avec l'idée mise en avant par le Conseil de faire de l'école le lieu d'intégration des services.

Pour avoir été et être encore très engagée dans le projet « Une école et son quartier en santé », à Saint-Jérôme, Ariane Gaudreault nous dit que l'accessibilité des services n'est pas une condition suffisante. La pauvreté d'initiative qui prévaut dans certains milieux défavorisés fait en sorte que les gens ne se mobilisent pas spontanément pour aller vers les services. Les choses ont tendance à s'améliorer lorsque les organismes ont pignon sur rue à l'école, mais là encore ce n'est pas suffisant : il faut apprivoiser les gens au quotidien et les amener à s'investir auprès de leurs enfants. Les enseignants ont un rôle important à jouer dans cet apprivoisement, ajoute-t-elle, et on doit les y sensibiliser. « On doit croire qu'on a le pouvoir de changer la vie des gens. » Mais tout cela représente une charge supplémentaire pour les directions des écoles : « On en a plein les bras, mais il faut quand même le faire, pour les enfants », ajoute la directrice adjointe de l'école Saint-Joseph.

Pour Richard Flibotte, vice-président aux communications pour la Fédération des comités de parents du Québec, l'école occupe une position privilégiée pour amorcer la concertation et des activités de partenariat, pour peu qu'elle reconnaisse la richesse du milieu. Toutefois, il reste beaucoup à faire, car il est difficile d'asseoir des représentants de la communauté aux tables des conseils d'établissements. Quand on y parvient, ces gens ne savent pas toujours ce qu'on y attend d'eux exactement. L'école a là, de toute évidence, un certain nombre de devoirs à faire.

Photo : Denis Garon

GINO OTTAVI, ENSEIGNANT, ÉCOLE SECONDAIRE SACRÉ-CŒUR, COMMISSION SCOLAIRE AU CŒUR-DES-VALLÉES

En conclusion

Dans tous les milieux fleurissent des initiatives pour amener à l'école ou autour de l'école les services les plus pertinents possible afin de favoriser la réussite sociale et éducative de tous les jeunes. Il apparaît clair, à tout le moins aux participants de notre table ronde, que l'école, seule, ne pourra répondre adéquatement aux attentes de la société. D'autre part, tous nos panélistes sont conscients qu'il faut une intégration plus poussée des services en un lieu qui soit familier et accessible et que l'école semble être l'endroit tout désigné. Toutefois, un certain nombre de décisions doivent être prises à différents paliers pour déterminer qui doit amorcer la concertation et comment il faut soutenir l'intégration des services. À cet effet, le Conseil supérieur, dans son récent rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, rappelle que l'intégration des services exige des interventions à quatre niveaux organisationnels :

- le niveau décisionnel, qui correspond généralement au gouvernement qui fixe les cadres législatifs et politiques;
- le niveau stratégique ou le niveau ministériel, qui précise les modalités administratives globales et gère les programmes;
- le niveau opérationnel, qui est celui des CLSC, des municipalités et des commissions scolaires, responsables de l'allocation des ressources et de la planification;
- le niveau du terrain, soit l'école et son milieu, là où les services sont offerts.

Photo : Denis Garon

KARINE LÉVESQUE, ÉTUDIANTE, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Toutes ces interventions devront obligatoirement être de nature à soutenir les activités de concertation et les partenariats qui auront été retenus **à la base, par les acteurs du terrain**. Et pour que l'école puisse être le lieu privilégié d'intégration des services, elle doit pouvoir obtenir les ressources nécessaires pour être en mesure de remplir ce nouveau mandat.

L'école doit réussir parce que les jeunes doivent réussir. Elle doit y arriver là où c'est le moins facile de le faire, avec les élèves pour qui cet objectif semble le plus difficile à atteindre. La guerre, disait Hippocrate, est la seule véritable école du chirurgien. Si Hippocrate avait raison, alors nous pouvons dire que la pauvreté, le désespoir, la faim, les élèves qui ont des difficultés, les problèmes sociaux et la pauvre qualité de vie des familles et des communautés constituent sans doute la seule véritable école de l'éducateur.

Photo : Denis Garon

JEAN-PIERRE PROULX, PRÉSIDENT, CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

M. Marc St-Pierre est directeur général adjoint à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord et membre du comité de rédaction.

QUI HABITENT UN VIEUX RÊVE

par Claude Paquette

Dès le départ, affirmons une évidence : l'éducation est suffisamment importante pour qu'elle soit une responsabilité collective. Toutefois, dans un monde submergé par tous ces discours plus généreux les uns que les autres, cette évidence prend souvent l'allure d'un vœu pieux quand il s'agit de la vivre au quotidien. Dans les faits, on refile souvent cette responsabilité collective à des groupes particuliers en souhaitant qu'ils prennent en considération les attentes et les besoins de tous.

Depuis que je fréquente le monde scolaire en tant que personne-ressource, ce rêve d'une école ouverte « à » et « sur » son milieu, lui-même engagé dans l'éducation et la formation des jeunes, y est présent quasiment en permanence. Depuis 30 ans, ce thème est récurrent dans les documents officiels ainsi que dans les avis et dans les rapports du Conseil supérieur de l'éducation.

Doit-on s'en étonner? Non. Pourquoi? Tout simplement parce qu'il ne faut jamais abandonner une bonne idée, même quand elle stagne, même quand elle périclite ni surtout quand on prétend qu'elle est démodée. La valeur « persévérance » habite celles et ceux qui croient en la nécessité de transformer en profondeur les relations entre les jeunes, l'école et le milieu. Je suis toujours de ceux-là.

Les entraves au développement d'une communauté éducative

Essentiellement, l'école, la famille et, dans un sens élargi, le milieu environnant doivent aider les jeunes à vivre leur présent et à construire leur avenir. Éduquer, c'est intervenir auprès des jeunes afin de les outiller pour qu'ils vivent bien le présent tout en développant les habiletés fondamentales qui leur seront nécessaires pour affronter un univers mondialisé, complexe et imprévisible.

Un élève ne va pas à l'école juste pour se préparer à un lointain avenir ou pour avoir « un bel avenir », comme disent certains élèves, même au primaire. Il la fréquente aussi parce que, ici et maintenant, il a besoin d'intégrer progressivement un savoir informatif et technique, de s'intégrer à la culture ambiante et de développer des habiletés afin de mieux vivre avec les autres. Tout cela sert non seulement à préparer son avenir, mais aussi et surtout à mieux vivre le présent.

Dans un tel contexte, on sait qu'une école qui mobilise ses élèves et qui travaille « avec » son milieu a une plus forte probabilité de réussir à les faire progresser. Cependant, les observations sur le sujet vont plus loin : une école fait progresser ses élèves quand elle a une bonne connaissance des particularismes d'un milieu et qu'elle en tient compte dans les approches pédagogiques qu'elle utilise et dans les services qu'elle offre. L'idée « de prendre les élèves comme ils sont » et de les faire progresser est une idée aussi vieille que la pédagogie elle-même, d'où l'importance d'un bon diagnostic qui ne peut se faire sans l'apport de la communauté environnante. Sans cela, on risque que les jugements de valeur l'emportent sur les exigences d'un diagnostic rigoureux. Établir l'état réel d'une situation implique deux choses : les données colligées doivent être quantitatives et qualitatives et les sources d'information doivent être multiples. Dans cette perspective, l'apport de la communauté est essentiel, mais cela n'est pas toujours praticable.

Malgré toute la rhétorique qui entoure cette idée de communauté éducative, il faut tout de même convenir qu'elle est relativement floue quand il s'agit de l'appliquer dans une école. Une communauté n'est pas seulement un rassemblement de personnes. Elle existe quand un sentiment d'appartenance s'observe et quand il se traduit par des actions concertées. Il faut donc que les personnes partagent une communauté d'intérêts, de préoccupations et de valeurs.

Une communauté est dite éducative parce qu'elle rassemble des personnes qui se rallient autour d'une manière de concevoir l'éducation et la réussite de celle-ci. Cette définition n'indique pas qu'il doit y avoir unanimité, mais plutôt nécessairement une vision que l'on partage avec les autres, parfois avec des nuances. Dans une telle perspective, l'idée de communauté éducative repose donc sur un sentiment d'appartenance habité par des valeurs de partage et de coopération. Partager, c'est avoir des préoccupations et des intérêts communs avec les autres. Coopérer, c'est agir conjointement avec ces personnes afin que les aspirations de la même communauté se réalisent.

Les principales entraves au développement d'une communauté éducative trouvent leur source dans un conflit de valeurs. Autrement dit, les valeurs qui habitent cette idée sont en contradiction avec d'autres valeurs qui dominent la société actuelle : l'individualisme et le temps.

Poussé à son extrême, l'individualisme, donc le « chacun pour soi », est une forme de désengagement à l'égard des enjeux sociaux. Plus l'individualisme s'incruste dans le monde, plus l'intérêt pour les dimensions sociales et politiques de la vie diminue. On se satisfait quand on réussit à régler ses problèmes personnels. Évidemment, cela joue sur l'engagement, notamment des parents, dans la vie scolaire. Pensons, par exemple, au plan global de réussite éducative de l'école…

Dans sa version contemporaine, l'individualisme est une valeur dominante. Elle influe sur les personnes et les organisations. Elle est envahissante et déstabilisante. Elle a des effets sur la vie personnelle et professionnelle. Elle marque l'éducation des enfants. Elle est présente partout, même dans la pédagogie que l'on pratique dans les écoles.

Pour sa part, la valeur « temps » joue un rôle majeur dans l'idée de développer une communauté éducative. Dans un monde qui mesure la valeur d'une personne à la somme de ses activités quotidiennes, être occupé tout le temps est souvent le signe d'une vie bien remplie. Dans ce contexte, on considère la course et la frénésie comme étant la normalité, même si elles contiennent les germes de plusieurs insatisfactions et de nombreuses tensions. La fébrilité de la vie actuelle est donc une des causes fréquemment mentionnées pour expliquer la baisse constante de l'engagement. Chacun établit ses priorités sachant qu'il ne peut répondre positivement à toutes les demandes. La valeur « temps » est une référence de plus en plus déterminante dans la conduite de chaque personne.

Dans de telles circonstances, il devient impératif que l'école soit plus inventive dans les moyens retenus en vue d'engager les membres de sa communauté. Comment en sommes-nous arrivés à croire que l'on mobilise des personnes en tenant des réunions? Et quand on prend conscience qu'elles ne s'engagent pas, on forme un comité et on convoque une réunion pour discuter de cette « problématique ».

À la recherche de la cohésion, de la continuité et de la cohérence

Malgré ces entraves réelles, je suis persuadé qu'il y a moyen de progresser dans ce vieux rêve décrit au début du présent texte. Ici, j'affirmerai qu'il n'y a pas de communauté éducative sans cohésion, sans continuité et sans cohérence.

Premièrement, qu'est-ce que la cohésion? C'est ce qui unit malgré les différences. La cohésion ne cherche pas à créer une uniformité, mais une association autour de

Photo : Denis Garon

préoccupations, d'intérêts et de buts communs. Essentiellement, elle entretient le sentiment d'appartenance. La cohésion est donc une responsabilité organisationnelle. Qu'est-ce qui nous unit, et ce, malgré les différences? Répondre à ces questions, c'est entreprendre une recherche et une clarification qui permettront de trouver un lien ou des liens unificateurs joignant tout ce qui se vit dans l'école. La recherche de la cohésion doit dépasser le plan philosophique pour devenir une préoccupation constante de l'école, notamment quand on décide des orientations futures.

Depuis une décennie, la majorité des écoles primaires et secondaires ont pris conscience de la nécessité de cette cohésion, surtout en ce qui a trait aux règlements internes. On observe qu'il existe entre la direction et le personnel enseignant une forte cohésion de groupe quand il s'agit de circonscrire « ce qu'ils ne veulent pas que les élèves fassent dans l'école », mais rarement nomment-ils aussi clairement « ce qu'ils feront en cohésion afin de soutenir les élèves dans leur apprentissage ». C'est probablement le prochain pas dans ce processus de recherche de cohésion.

Deuxièmement, qu'est-ce que la continuité? Avant tout, c'est la constance qui favorise l'échange entre les différents partenaires pour assurer un développement harmonieux des projets de l'école. La continuité exige une certaine récurrence dans les projets importants du milieu.

La continuité et la cohésion agissent ensemble et composent un tout qui crée des liens unificateurs entre les personnes. Elles permettent de développer des pratiques pédagogiques et sociales qui s'inspirent des mêmes fondements tout en les adaptant aux besoins particuliers de certains groupes d'élèves.

Troisièmement, qu'est-ce que la cohérence? Il existe deux formes de cohérence dans les organisations.

La première s'apparente à la logique des choses et des événements. Illustrons cela par quelques questions que les membres d'une école devraient se poser afin d'assurer une cohérence minimale.

- Les orientations et les contenus du plan de réussite, du plan de mise en œuvre de la réforme du programme de formation et du projet éducatif de l'école sont-ils inspirés par les mêmes principes et les mêmes valeurs? Se contredisent-ils ou se complètent-ils?
- Tous les documents produits par l'école sont-ils suffisamment clairs pour que les différents membres de la communauté en saisissent la logique et la pertinence? Ou sont-ils tellement flous qu'ils permettent toutes les interprétations possibles?
- Tous les documents produits par l'école sont-ils en adéquation avec le plan stratégique global de la commission scolaire? Doit-il y avoir une cohérence totale ou existe-t-il une marge de manœuvre?

Ces questions ne sont pas anodines. En y répondant, les partenaires contribuent à unifier les actions. Par le fait même, cela réduit la confusion qui existe souvent quand tout est morcelé sans liens apparents. N'oublions pas que la clarté contribue à mobiliser les différents partenaires de l'école, tant à l'interne qu'à l'externe. L'inverse les éloigne.

La seconde forme de cohérence touche aux valeurs que l'on véhicule et que l'on assume. Alors, ici, la cohérence est une responsabilité individuelle et professionnelle. Elle devient organisationnelle quand elle habite, par exemple, le projet éducatif de l'école qui devrait être un engagement collectif.

La recherche de la cohérence, c'est la préoccupation constante de réduire les écarts entre les valeurs que l'on préfère et les gestes quotidiens que l'on fait. Dans le domaine de l'axiologie, science de l'étude des valeurs, on dit qu'il faut réduire les écarts entre les valeurs de préférence et les valeurs de référence. À l'école ou dans la famille, une recherche de cohérence s'observe quand les personnes accordent suffisamment d'importance à certaines valeurs pour les vivre elles-mêmes tout en tentant de les développer chez les jeunes. Voici un exemple toujours approprié quand on parle de cohérence dans l'esprit des valeurs véhiculées par le programme de formation actuellement en implantation dans les écoles. Accepter l'importance de la valeur de coopération dans l'apprentissage des élèves, c'est aussi croire que cette valeur doit teinter les actions des adultes qui travaillent avec ces élèves. Pourquoi? Tout simplement parce qu'on ne peut pas développer la coopération entre les élèves si, soi-même, on ne tente pas de pratiquer cette valeur. On ne peut pas développer la coopération chez les autres si l'on est soi-même fortement individualiste, car il y aura alors incohérence, et finalement l'influence sera nécessairement restreinte.

La recherche de la cohérence est une valeur qui englobe toutes les autres.

Une démarche possible inspirée de certains projets innovateurs

Au cours des années, j'ai observé certaines pratiques qui concrétisent une école ouverte « à » et « sur » son milieu et une communauté engagée dans l'éducation et la formation des jeunes. Généralement, ces milieux considèrent ce qui suit :

- La classe est la première communauté éducative puisque tous les acteurs qui soutiennent les élèves y sont présents : le personnel enseignant, les spécialistes, la direction de l'école, les personnes-ressources et les spécialistes externes, les parents et les organisations du milieu.

  Plusieurs expériences démontrent qu'une communauté qui se sent bien accueillie dans les projets de classe a une plus forte probabilité de se mobiliser également autour du projet éducatif de l'établissement. Évidemment, tout cela doit se réaliser selon des règles claires mutuellement acceptées.
- La recherche de la cohésion commence avant tout dans l'équipe-école. Ayant du leadership, une direction d'école propose une vision qui ouvre la porte à des options possibles afin d'assurer une cohésion entre les membres

Photo : Denis Garon

du personnel. Une équipe-école n'existe pas sans cela. On adopte une vision en se posant les questions suivantes :

- Où en serons-nous dans trois ans ou dans cinq ans?
- Que pourrons-nous observer dans le quotidien de l'établissement?
- Quels seront nos rapports avec la communauté?
- Quelles sont les actions concertées que nous mettrons en œuvre afin d'y arriver?

- La recherche de la continuité est l'objectif commun de la communauté et de l'équipe-école. Elle commence par un regard sur les relations entre la famille et l'équipe-école. Essentiellement, on se pose la question suivante : comment les valeurs qui inspirent le projet éducatif de l'école peuvent-elles s'appliquer dans l'éducation familiale? Par la suite, il est possible d'élargir la même préoccupation aux autres acteurs de la communauté.
- Dans une équipe-école et dans la communauté, la recherche de la cohérence passe nécessairement par des valeurs partagées :
  - Qu'est-ce qui pourrait rassembler?
  - Quelle est la conception de l'éducation qui nous inspire?
  - Quelles sont les valeurs propres à cette conception?
  - Quelles sont nos convergences et nos divergences? Que sommes-nous prêts à réaliser sur la base de nos convergences?
  - Comment concevons-nous la coopération entre l'équipe-école et le milieu?
  - Qu'est-ce qui est acceptable?
  - Qu'est-ce qui est inacceptable?
  - Quelles sont les balises communes?
- Le lien intégrateur demeure toujours un véritable projet éducatif qui propose certes des valeurs, mais aussi des pratiques permettant de les actualiser tant dans la classe que dans les autres activités de l'établissement. Le projet éducatif d'une école qui s'ouvre à son milieu est un cadre de référence pour tous les acteurs. Il nomme et il définit les valeurs partagées par l'équipe-école et la communauté. Il propose également des exemples d'actions permettant de le mettre en œuvre dans le quotidien[1].
- La mobilisation se construit patiemment. Elle est toujours fragile. Et l'on ne crée pas l'illusion que « tous » les membres de la communauté vont s'engager.

LE SOCLE : S'ASSOCIER AUTOUR DE VALEURS PARTAGEES

Le processus fermeture/ouverture est une question d'attitudes et de valeurs. Avant tout, une équipe-école s'ouvre à son milieu parce qu'elle prête attention à celui-ci et parce qu'elle se préoccupe des besoins qu'il exprime à travers des propositions, des problèmes et des intérêts. L'ouverture est aussi une facette de la culture organisationnelle d'un établissement. Les familiers du monde scolaire savent très bien que cette ouverture s'observe dans le climat même d'une école parce qu'elle se traduit dans des manières concrètes de faire. On s'y sent accueilli et bienvenu.

L'ouverture est donc une condition préalable à l'association. Celle-ci se réalise quand les différents partenaires pressentent qu'ils pourront contribuer à une mission commune, c'est-à-dire que leur apport respectif aura un effet sur les résultats anticipés. Une association durable se fonde sur la valeur « interdépendance » qui est très mobilisatrice. Une équipe-école et une communauté engagées dans l'éducation et la formation des jeunes auront le souci de traduire cette interdépendance dans des actions et des projets concrets, utiles et réalisables dans des domaines d'expertise propres aux différents partenaires.

Une école et une communauté évoluent dans ce sens en agissant et en réfléchissant ensemble suffisamment longtemps pour que des liens serrés se tissent autour de valeurs partagées, valeurs qu'elles clarifieront progressivement au fur et à mesure de l'action.

Les valeurs inspirent et habitent l'action. Elles orientent vers la cohérence. Elles traduisent aussi des incohérences. Elles sont des repères pour choisir les approches pédagogiques appropriées. En matière d'éducation, les valeurs sont fondamentales puisqu'elles éclairent le sens profond des actions faites auprès des jeunes.

Clarifier les valeurs partagées est donc une des tâches essentielles. Rares sont les personnes qui ne conviennent pas de l'importance des valeurs dans la vie personnelle et dans la vie organisationnelle. Cependant, j'ai toujours une crainte quand je propose de travailler sur les valeurs. Je crains l'amateurisme. Pourquoi? Parce que je l'ai tellement observé dans différents milieux. Et surtout parce que l'amateurisme dénature et brûle des idées et des concepts importants.

Quelles sont les règles essentielles pour clarifier et pour circonscrire les valeurs?

- Le travail sur les valeurs exige de la clarté, de la profondeur et de la rigueur :
  - clarté dans la terminologie employée et dans les démarches d'analyse proposées;
  - profondeur dans les échanges parce que les valeurs sont un phénomène complexe présent partout;
  - rigueur dans les échanges, dans les collectes de données et dans l'analyse de celles-ci.
- Avant tout, il faut adopter une définition de ce qu'est une valeur. Voici celle que je propose en me basant sur les principes de l'axiologie contemporaine : « Une valeur est une référence déterminante pour la conduite d'une vie, d'un projet ou d'une organisation. Une architecture de valeurs est la juxtaposition de plusieurs valeurs compatibles entre elles[2]. »
- Les valeurs sont des mots clés : la démocratie, la responsabilisation, la compétition, l'individualisme, l'autonomie, la liberté, la soumission, la dépendance, l'interdépendance, le respect de soi, le respect des autres, le respect de l'autorité, le partage, la solidarité, la productivité, la rentabilité, etc. Plus de 80 valeurs circulent dans la société occidentale.
- On ne doit pas inventer une définition pour ces mots clés. On doit employer leur sens propre, leur

sens sociologique ou leur sens philosophique.

- Il faut distinguer ce qui a de la valeur et ce qui est une valeur. Exemples : l'intuition a de la valeur, mais ce n'est pas une valeur et la créativité a de la valeur, mais ce n'est pas une valeur.
  Dans le même ordre d'idée, un principe n'est pas une valeur. Exemple : « L'élève doit contribuer à son apprentissage » est un principe et non une valeur.
  Par contre, la pédagogie pratiquée annoncera les valeurs qui animent l'enseignant : « L'élève contribue à son apprentissage en se soumettant aux directives » ou « L'élève contribue à son apprentissage en choisissant entre plusieurs activités d'apprentissage proposées par l'enseignant » ou « L'élève contribue à son apprentissage en réalisant ses propres projets ».
- On ne peut pas choisir une valeur et sa contre-valeur, car cela est porteur de contradiction et de paradoxe. Exemples : la compétition et le partage; la soumission à l'autorité et l'autonomie; l'individualisme et la coopération.
- Les valeurs que l'on préfère ne sont pas automatiquement celles que l'on vit. En ce sens, il est important de réfléchir aux valeurs de préférence et aux valeurs de référence. Qui n'est pas vertueux dans le domaine des valeurs? Pour la majorité d'entre nous, le respect des différences, la tolérance, la liberté d'expression, la compassion, la sollicitude, le bien commun sont des valeurs de préférence. Elles sont donc préférables à d'autres. Cependant, comme chacun le sait, les valeurs passent leur véritable test quand elles s'observent dans le quotidien, quand les gestes accomplis correspondent aux préférences exprimées. On parlera alors d'un accord entre les valeurs de préférence et les valeurs de référence. Dans une démarche de clarification des valeurs partagées, il faut éviter d'en rester aux valeurs de préférence, car cela risque de n'être qu'un discours fort généreux que l'on sera souvent incapable d'actualiser dans la vie de l'établissement. L'association de la communauté et de l'équipe-école fondée uniquement sur des valeurs de préférence risque d'être bien fragile.
- Les valeurs partagées doivent appartenir à la même architecture de valeurs.
- On ne doit pas attendre d'avoir défini toutes les valeurs partagées avant de passer à l'action. Il s'agit davantage d'un processus de « réflexion/action », d'un processus dynamogène.

Photo : Denis Garon

LA RESPONSABILITÉ COLLECTIVE

L'école n'est pas la communauté, mais elle est un élément de celle-ci. Généralement, la communauté se définit par une géographie ou par un territoire. Dans d'autres cas, par exemple pour les écoles « alternatives » ou pour les écoles à projets spéciaux, la communauté est le rassemblement du personnel de l'établissement et de la population scolaire.

Peut-on mobiliser toute une communauté autour de l'idée que l'éducation est une responsabilité collective? Peut-être, si l'on réussit à transformer cet énoncé en principe éthique ralliant une majorité de personnes. Cependant, cela ne me semble pas suffisant.

La responsabilité collective se construit sur la responsabilité individuelle. Un parent qui ne s'occupe pas du cheminement de son enfant à l'école ne deviendra jamais un défenseur de l'idée qu'il faut « aider collectivement les élèves à construire leur avenir ». Il commencera peut-être à la défendre quand il assumera ses propres responsabilités, donc quand il se donnera une éthique d'éducateur et qu'il agira en la respectant. On peut aider les gens à reconnaître leur éthique personnelle, mais cela ne garantit pas que la responsabilité collective se développera pour autant.

Dans le monde scolaire, on a tendance à négliger une règle fondamentale qui régit la mobilisation d'une équipe-école et d'une communauté. Cette règle s'énonce de la manière suivante : chez toute personne, l'engagement naît d'un mariage entre les intérêts privés et les intérêts collectifs. En d'autres mots, chacun s'engage si certains intérêts personnels sont satisfaits et si chacun a une connaissance des enjeux collectifs. À l'école, les parents s'engagent d'abord parce qu'ils ont un enfant qui fréquente l'établissement et qu'ils souhaitent l'aider, tandis que les enseignants le font avant tout parce qu'ils y voient une possibilité d'améliorer leur travail. Leur demander de renoncer à cela, c'est renoncer à tout engagement collectif durable.

Toutefois, il faut aller plus loin. La responsabilité collective se construit quand des projets concrets se mettent en œuvre, projets porteurs de résultats et de fierté. Dans les établissements scolaires, je trouve que l'on manque désespérément de projets ambitieux qui ont des répercussions dans chacune des classes et dans l'établissement lui-même. Par exemple, dans une école, on aura de la difficulté à trouver quelques parents bénévoles pour accompagner des élèves au jardin zoologique. Cependant, si on lance un projet d'envergure bien défini, piloté par les leaders naturels de l'école et du milieu, projet s'échelonnant sur plusieurs mois et qui supposera la participation de tous les élèves de l'école, je garantis que des bénévoles y consacreront temps et énergie d'une manière surprenante. La responsabilité collective se développe par des projets collectifs significatifs et ambitieux. On apprend à penser et à agir ensemble en matière d'éducation en se mobilisant autour de projets concrets inspirés par des valeurs partagées. Utopie, me dira-t-on! Non, car cela existe. Et les personnes qui actualisent cette vision de l'engagement croient invariablement que les vieux rêves persistants sont toujours les meilleurs.

M. Claude Paquette est auteur et conférencier. Il publie aussi une chronique hebdomadaire gratuite sur son site Internet : http://claudepaquette.qc.ca.

1. Pour une description des caractéristiques d'un tel projet éducatif, voir Claude PAQUETTE, « Vers un projet éducatif nouveau » dans *Vie pédagogique*, n° 100, septembre 1996, p. 37-41.
2. Claude PAQUETTE, *Pour que les valeurs ne soient pas du vent*, Victoriaville, Éd. Contreforts, 2002.

UN LIEU ET UN LEVIER DE PARTENARIAT

par Jean De Carufel

L'originalité du conseil d'établissement réside sans doute en ceci : il est ainsi structuré que le pouvoir qu'il détient **doit essentiellement s'exercer en partenariat**, faute de quoi il s'annule et s'évapore. En effet, il repose sur le face-à-face et l'interdépendance entre les divers acteurs qui participent à la définition des orientations et à la vie de l'école : parents, direction, membres du personnel, élèves du second cycle du secondaire, le cas échéant, et représentants de la communauté.

UN HÉRITIER BIEN DOTÉ

Le conseil d'établissement succède à un conseil d'orientation multiagents, facultatif et consultatif, prévu par la Loi sur l'instruction publique au début des années 80, puis rendu statutaire en 1989. Ce sont surtout les parents qui ont revendiqué plus de prise sur des décisions. À l'issue des États généraux sur l'éducation, le projet de loi 180 proposait enfin en 1997 un organisme multiagents décisionnel, statutairement incontournable sur beaucoup de choix cruciaux, sous le nom de « conseil d'établissement ». Ce mouvement allait de pair avec un renforcement général de l'autonomie pédagogique et de la responsabilité interne dans chaque école.

Le conseil d'établissement ne fait pas que s'exprimer sur les grandes orientations. Il se prononce sur les choix d'établissement touchant l'application du régime pédagogique. Il débat des priorités en matière de services complémentaires et particuliers et approuve la mise en place de tout programme particulier dans une école (par exemple un programme sport-études). Et il approuve l'allocation interne des ressources budgétaires de façon à faire correspondre l'usage des moyens aux choix retenus en priorité.

Le conseil d'établissement, outre qu'il repose structurellement sur un partenariat interne, puis semi-externe entre éducateurs et parents, se voit clairement mandaté et habilité à instaurer divers partenariats externes avec des personnes et des organismes (Loi sur l'instruction publique, art. 90 et 91).

Dans l'esprit de la Loi, le conseil d'établissement n'est pas un lieu de promotion des intérêts parentaux ou professoraux ou encore d'organismes de la communauté. S'il dérive vers cela, il perd de vue sa raison d'être légale : produire des décisions prises « dans le meilleur intérêt des élèves » (art. 64), sans oublier le principe de l'égalité des chances et l'ampleur de la triple mission de l'école : non seulement instruire les élèves, mais les socialiser et même les qualifier, de près ou de loin (art. 36).

AU-DELÀ DU STATUT, UN ESPRIT PARTENARIAL ET DES CONDITIONS D'ÉMERGENCE

Un véritable partenariat ne peut s'exercer sans un certain nombre de conditions indispensables. Il faut d'abord opter collectivement pour la **concertation** et le partage des pouvoirs qu'elle nécessite, ainsi que pour le travail et la prise de décision en **collégialité**. Le conseil doit ensuite privilégier les **actions concrètes** afin d'obtenir des résultats tangibles. Autrement, la démotivation des membres et de la communauté viendra miner ses travaux.

Il est important aussi que chacun des membres du conseil d'établissement s'engage à participer aux travaux de façon à faire avancer les dossiers, à reconnaître que des **compromis** peuvent s'avérer nécessaires et à respecter l'**autonomie** des partenaires. C'est ce dernier point qui se révèle souvent le plus difficile et la source de maints conflits. La tentation est souvent grande pour le conseil de se mêler de gestion du personnel à la place de la direction ou de pédagogie à la place du personnel enseignant. D'ailleurs, la Loi a même prévu un article qui rappelle ce devoir : « Les membres du conseil d'établissement doivent agir dans les limites des fonctions et pouvoirs qui leur sont conférés » (art. 71). Cela implique aussi une obligation de transparence de la part des acteurs scolaires. Il est facile de distribuer l'information au compte-gouttes de façon que les partenaires puissent difficilement jeter un regard critique sur les projets soumis. L'information doit donc circuler de façon limpide pour que chaque membre du conseil se sente partie prenante aux décisions.

UN APPORT PARENTAL SPÉCIFIQUE ET PRÉCIEUX, QUI PERMET DE BÂTIR LA CONFIANCE

Les parents élus au conseil d'établissement sont d'abord des membres à part entière du conseil et doivent travailler de façon solidaire avec les autres membres. Cependant, ils sont aussi des représentants désignés par l'assemblée générale des parents. C'est pourquoi il est souhaitable que les représentants des parents au conseil soient en relation avec un organisme de participation des parents (OPP), aussi formé par l'assemblée générale des parents, qui constitue pour eux un outil privilégié. Ils peuvent faire appel à l'OPP quand il s'agit de l'élaboration du projet éducatif de l'école. L'OPP peut en outre être d'un grand secours lorsqu'il y a des décisions importantes à prendre. C'est un excellent moyen pour tous les membres du conseil d'établissement de s'assurer d'avoir l'appui des parents dans les décisions qu'ils prennent concernant les politiques d'encadrement des élèves, les sorties éducatives, etc.

Le défi de la réussite est peut-être aujourd'hui plus difficile que jamais auparavant. C'est devenu un fait reconnu que la profession d'enseignant exige de plus en plus et que l'école se trouve placée devant de nouveaux défis. Dans ce contexte, le conseil d'établissement constitue un lieu de convergence qui peut regrouper toutes les forces vives de la communauté pour faire de l'école un milieu de vie enrichissant et valorisant. Il est stimulant pour les acteurs scolaires de sentir que les parents sont avec eux et qu'ils bénéficient de leur appui. Il est aussi sécurisant pour des parents de savoir que l'école de leurs enfants travaille avec efficacité et harmonie à la réussite de leur éducation.

M. Jean De Carufel est consultant en éducation.

Références bibliographiques

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (CEQ). *Réforme de la Loi sur l'instruction publique. Formation à l'intention des membres*. Montréal, 1998.

FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DU QUÉBEC. *Guide de fonctionnement des comités*, Québec, mai 1998.

LAVERY, DE BILLY, AVOCATS. *Les conseils d'établissement, les directions d'établissement, la commission scolaire*, Montréal, août 1998.

MARSOLAIS, Arthur. « Parents engagés : quel apport au renouveau? », *Vie pédagogique*, n° 125, nov.-déc. 2002, p. 8-14.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA RECHERCHE. *Les facteurs qui façonnent une bonne école*. Québec, 1990.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les conseils d'établissement, formation de base*, Québec, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION RÉGIONALE DE LA MAURICIE ET DU CENTRE-DU-QUÉBEC. *Le fonctionnement des conseils d'établissement. Participation et règles de régie interne*. Québec, juin 1999.

UN PORTRAIT GLOBAL

par Rollande Deslandes et Richard Bertrand

Introduction

Favoriser la collaboration entre l'école et les familles pour faciliter la participation parentale correspond à un des objectifs visés par de nombreuses réformes en éducation. L'intérêt renouvelé dans la participation familiale au cours des dix dernières années est en partie occasionné par des changements importants dans la structure et la fonction des familles. Ces changements soulèvent des préoccupations concernant les habiletés de certaines familles à offrir des conditions favorables aux progrès de l'enfant et de l'adolescent à l'école. Dans cet article, nous présentons une synthèse de deux recensions des écrits portant sur les relations école-famille. La première s'inscrit dans le courant des études qui tentent de définir les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire (Deslandes, 2001). La seconde vise à mettre à jour des connaissances empiriques sur les conditions permettant de créer autour de l'élève une véritable communauté éducative (Deslandes et Bertrand, 2001). Nous définirons d'abord quelques concepts. Nous listerons ensuite les éléments essentiels à la création d'une véritable collaboration. Puis, nous discuterons de l'incidence de la participation parentale au suivi scolaire et des facteurs qui influent sur celle-ci. Nous présenterons aussi des résultats d'études très récentes et terminerons avec quelques pistes à privilégier dans l'implantation de programmes de collaboration école-famille.

1. Définition de concepts

Le but d'une relation école-famille collaborative est de modifier l'interface entre la maison et l'école afin de soutenir les élèves comme apprenants. La collaboration école-famille est non seulement une activité mais aussi une attitude. La collaboration

Photo : Denis Garnon

école-famille est favorisée par la participation parentale au suivi scolaire. Ce dernier concept correspond au rôle des parents dans l'éducation de leur enfant et de leur adolescent à l'école et à la maison (Christenson et Sheridan, 2001). Les auteurs reconnaissent le caractère multidimensionnel de ce concept sans toutefois s'entendre sur le nombre de dimensions qu'il comporte. Par exemple, du côté américain, Epstein (2001) a conceptualisé la participation parentale en établissant six types de collaboration : la fonction parentale (*parenting*); la communication; le volontariat; l'apprentissage à domicile; la prise de décisions et la collaboration avec la communauté. Au Québec, Deslandes (1996) a reconnu cinq dimensions à la participation parentale au suivi scolaire auprès des adolescents : (1) le soutien affectif, qui s'exprime par des encouragements, des compliments, de l'aide aux devoirs, des discussions sur les choix à faire, la présence à l'école pour assister à des activités dans lesquelles les enfants sont engagés, etc.; (2) la communication avec les enseignants, qui se traduit par des appels téléphoniques ou des rencontres; (3) les interactions parents-enfants ou parents-adolescents axées sur le quotidien scolaire, qui se traduisent par des questions sur l'école, les travaux et les résultats scolaires; (4) la communication parents-école, qui se manifeste par la présence à des réunions de parents ou par la participation à des comités chargés de prendre des décisions; (5) la communication parents-enfants ou parents-adolescents, qui se concrétise par des discussions sur l'actualité ou les projets d'avenir.

2. Ingrédients essentiels

Pour être collaboratives, les relations école-famille doivent être perçues comme une priorité : d'entrée de jeu, tous sont d'avis que du temps et de l'énergie sont nécessaires pour les maintenir. Elles doivent être équilibrées : le statut des parents et celui des éducateurs sont complémentaires et les parents sont considérés comme des partenaires essentiels. Elles doivent aussi être coopératives, interdépendantes, flexibles, proactives et empreintes de confiance mutuelle. De plus, l'élève doit être au centre des relations école-famille et, finalement, un accent doit être mis sur les résultats et sur l'atteinte des buts visés (Christenson et Sheridan, 2001).

3. Effets de la participation parentale

Nous savons maintenant que, lorsque les parents participent au suivi scolaire, les enfants et les adolescents ont de meilleurs résultats scolaires, un faible taux d'absence, peu de difficultés comportementales, une perception plus positive de la classe et du climat scolaire, des habiletés autorégulatrices, une meilleure orientation vers le travail et de plus grandes aspirations scolaires. Dans nos études québécoises réalisées au secondaire, le soutien affectif parental correspond à la dimension la plus significativement reliée à la réussite éducative. La participation des parents au suivi scolaire semble donc bénéfique à la fois au développement des élèves, à leur rendement, à leurs attitudes par rapport à l'école et à leurs comportements (Deslandes, 2001).

Les parents de même que les enseignants et l'école retirent également des bénéfices de la collaboration entre l'école et les parents. Par exemple, les parents deviennent davantage convaincus de l'importance de leur rôle à mesure qu'ils augmentent les interactions avec leurs enfants et leurs adolescents à la maison, devenant ainsi de meilleurs éducateurs. D'autre part, les enseignants, qui favorisent une telle collaboration, développent une

attitude plus positive à l'égard des habiletés des parents comme éducateurs, indépendamment de leur statut socioéconomique et de leur niveau de scolarité. Les relations positives entre le personnel scolaire et les parents permettent ainsi d'harmoniser les pratiques éducatives utilisées à l'école et à la maison (Epstein, 2001).

4. Facteurs qui influent sur la participation parentale

Les caractéristiques des parents, des jeunes de même que les caractéristiques et les pratiques des éducateurs et celles de l'école influent sur le degré de participation parentale. Par exemple, les familles biparentales (avec les deux parents biologiques) et plus scolarisées participent davantage au suivi scolaire à la maison et à l'école que les familles monoparentales et peu scolarisées. Les parents participent plus lorsque l'enfant en est à ses premières difficultés scolaires. Toutefois, il a été montré que, quels que soient le niveau de scolarité et le milieu socioéconomique, les parents tendent à participer plus au suivi scolaire de leur enfant si les éducateurs et l'école mettent en place des stratégies variées visant à favoriser leur collaboration (Epstein, 2001; Simon, 2001).

Des différences sont aussi observées en fonction du sexe des parents et des jeunes du secondaire. En effet, la mère est davantage engagée dans l'accompagnement scolaire que le père. Elle apporte plus de soutien affectif, communique plus souvent avec les enseignants, etc. (Deslandes et Cloutier, 2000). Que l'adolescent soit de sexe masculin ou féminin, la mère semble intervenir de la même façon, à l'exception des contacts avec les enseignants qui se veulent plus fréquents lorsqu'il s'agit d'un garçon. Par ailleurs, quand l'adolescent est de sexe masculin, la participation du père est davantage axée sur des discussions concernant l'actualité et ses projets d'avenir.

Les études indiquent une diminution de la participation parentale au secondaire. L'engagement et le soutien parental diminuent en fonction de l'augmentation de l'âge de l'adolescent. Une telle diminution se produit en partie parce que les occasions de participer au secondaire se font plus rares. Les parents se sentent moins compétents pour aider; ils s'imaginent qu'ils n'ont plus besoin de le faire ou encore ils ignorent les stratégies appropriées à l'étape de l'adolescence. Par contre, les discussions parents-adolescents touchant la sélection des cours et les projets d'avenir augmentent (Scholte et autres, 2001).

D'autres obstacles sont liés à la fois à la nature humaine, comme la crainte de la critique, de l'échec et des différences, les réactions au rôle à jouer en tant que parents et les réactions émotionnelles. Des facteurs externes, comme le manque de temps, le faible taux de contacts signifiants, etc., s'ajoutent aussi à cette liste.

Photo : Denis Garon

5. Résultats d'études récentes

Un premier groupe de recherches portant sur les comportements des parents au regard du style parental et de la participation parentale semble avoir atteint une certaine maturité. Au dire de Steinberg (2001), il est assez évident que le style parental démocratique, caractérisé par un haut niveau d'encouragement à l'autonomie, de sensibilité et de supervision, soit associé à la réussite et au développement de l'autonomie des adolescents (Deslandes et autres, 2000). À la suite de leur méta-analyse, Fan et Chen (2001) concluent que la participation parentale et particulièrement les aspirations scolaires des parents pour leur enfant sont significativement associées à la réussite scolaire. Au primaire, Finn (1998) y ajoute la gestion par les parents de l'emploi du temps de l'enfant et la pratique de la lecture.

Au cours des dernières années, un nouveau courant de recherche a mis en lumière l'importance de prendre en compte, dans les relations école-famille, les perceptions et les attentes des directions d'école (Kirschenbaum, 2000), des enseignants du primaire et du secondaire (Pelco et Ries, 1999), des parents (Baker, 2000) et des élèves (Deslandes et Cloutier, 2002). Par exemple, des attitudes moins positives et un degré d'engagement moindre sont rapportés à l'égard des activités de collaboration école-famille chez les enseignants du secondaire. Des directions d'école perçoivent le message de bienvenue adressé aux parents comme crucial. Plusieurs enseignants pensent que les parents ne veulent pas participer plus qu'ils ne le font présentement. Ils décrient le manque de soutien de la part de la direction d'école. Certains parents trouvent que les enseignants les blâment pour les difficultés qu'éprouve leur enfant; ils se sentent comme des intrus à l'école. Ils veulent participer davantage, mais ne savent pas comment y arriver. Les élèves du secondaire, québécois et américains, sont en grande partie favorables à l'idée de contribuer à certaines activités de collaboration école-famille. Par exemple, ils sont d'accord pour lire à un parent une leçon ou un texte qu'ils ont appris. Par contre, ils se disent opposés à une visite parentale dans la classe.

Un autre courant de recherche s'est développé au regard de l'incidence des variables psychologiques sur la participation parentale. Hoover-Dempsey et Sandler (1997) ont conçu un modèle théorique du processus de participation parentale qui suggère que la décision du parent de participer au suivi scolaire varie en fonction de la compréhension qu'il a de son rôle parental, de son sentiment d'autoefficacité par rapport à l'aide apportée à son enfant et des occasions, invitations et demandes relatives à la participation parentale et présentées soit par l'enfant, soit par l'école. Les résultats d'études révèlent que la compréhension du rôle parental est le meilleur prédicateur de la décision parentale de s'impliquer. Autrement dit, plus les parents croient qu'ils devraient participer à l'éducation des enfants, plus ils y participent. Ce concept prédit davantage la décision de participer que le sentiment d'autoefficacité (Reed et autres, 2000). Du côté des enseignants, l'étude de Hoover-Dempsey et ses collaborateurs (2000) montre qu'une formation continue portant sur la collaboration école-famille peut contribuer à améliorer, chez les participants, leur sentiment d'autoefficacité à favoriser la participation parentale et leur croyance relative à la capacité réelle des parents d'aider leur enfant. Pour ce qui est de la formation initiale, Deslandes, Rousseau et Royer (2002) rapportent un manque d'information de la part

des étudiants inscrits en quatrième année du baccalauréat en enseignement relativement aux stratégies efficaces favorisant la participation des parents et à l'incidence des caractéristiques démographiques sur la participation parentale. Les participants manifestent un faible sentiment d'autoefficacité lié à l'animation de rencontres parents-enseignants et d'ateliers s'adressant aux parents. Ce constat est davantage accentué chez les futurs enseignants du secondaire.

Somme toute, il apparaît clair que nous en savons présentement davantage sur l'influence de la famille relativement à la réussite des jeunes et sur les façons de susciter l'engagement des parents que sur les processus, voire le « comment faire ». Comment les écoles doivent-elles s'y prendre pour promouvoir le développement positif des familles et celui des enfants? Comment des relations durables entre parents et éducateurs s'actualisent-elles?

6. Quelques pistes à privilégier

Questions de départ. Il est suggéré d'élaborer des programmes de collaboration école-famille à partir des questions suivantes. Quelles formes de participation parentale sont désirables et faisables? Quelles stratégies peuvent être employées pour les actualiser? Aucun format ne convient à toutes les situations. Une compréhension globale de la situation est essentielle. Il est fortement recommandé d'utiliser une approche d'équipe dans chaque établissement : (a) créer un groupe d'action avec un membre qui siège au conseil de l'établissement; (b) obtenir un appui officiel de la part de la direction de l'école et un budget autonome; (c) donner de la formation sur la collaboration entre l'école, la famille et la communauté aux membres du groupe; (d) déterminer les forces et les faiblesses actuelles en matière de collaboration école-famille; (e) concevoir un plan triennal en gardant comme point de repère central le projet éducatif de l'école; (f) rédiger un plan annuel détaillé; (g) recruter des membres du personnel enseignant, des parents, des élèves et des groupes communautaires pour aider le groupe d'action; (h) évaluer annuellement tant la mise en œuvre du programme que les résultats obtenus et prendre les mesures correctrices, s'il y a lieu; (i) organiser des célébrations annuelles et donner un compte rendu de la situation à tous les participants. Aucun des volets ayant trait à la planification, à l'implantation, à l'évaluation et à l'amélioration dans une perspective écologique ne doit être escamoté (Christenson et Sheridan, 2001; Epstein, 2001).

TYPOLOGIE D'EPSTEIN

DESCRIPTION	EXEMPLES D'ACTIVITÉS
1. *Le soutien des parents dans leurs obligations de base* : développement de l'adolescent, habiletés parentales, conditions d'apprentissage à la maison et connaissance de l'école sur ses élèves et leurs familles.	Ateliers, groupes d'éducation parentale, de soutien, cassettes vidéo, émissions, articles dans des journaux locaux portant sur le rôle parental et le développement de l'enfant.
2. *Les obligations de base de l'école* : collaboration de l'école avec la maison et de la maison avec l'école.	Entretiens, portfolios, appels réguliers, communiqués positifs, avis informatifs (événements, activités, programmes).
3. *Le soutien de parents à l'école* : bénévolat des parents et présence lors d'événements spéciaux.	Sondage sur : centres d'intérêt, talents et disponibilité des bénévoles, locaux prévus.
4. *L'engagement des parents dans le travail scolaire à la maison* : devoirs, activités scolaires.	Information sur : curriculum, habiletés requises/matière, devoirs, etc.
5. *L'engagement des parents dans la prise de décision* : conseil d'établissement, organisme de participation des parents.	Comités décisionnels, comités consultatifs, groupes d'action en vue d'une collaboration entre l'école, la famille et la communauté.
6. *La collaboration et les discussions avec la communauté* : relations avec les entreprises, les clubs sociaux et les organismes communautaires.	Information sur les programmes et services de la communauté liés à la santé, à la culture, aux loisirs et au soutien social, sur les points de service destinés aux familles, etc.

Programmes globaux. La typologie d'Epstein, composée de six catégories d'activités, est présentement utilisée dans plus de trente pays. Les six catégories d'activités ont pour objet d'aider les familles et l'école à remplir leurs responsabilités relatives à la réussite et au développement des jeunes. Chacune de ces catégories comprend diverses activités ayant une incidence sur les comportements des élèves, des parents et des enseignants ainsi que sur le climat de l'école. Elles constituent un programme général, applicable à tous les ordres d'enseignement, qui n'est pas considéré comme un programme distinct, mais qui fait partie intégrante d'une planification visant à améliorer l'efficacité d'une école (Baril et Deslandes, 2001; Epstein, 2001). Les catégories de participation parentale contribuent à former une véritable communauté de personnes qui apprennent à l'intérieur d'une communauté éducative élargie.

Conclusion

La collaboration école-famille repose implicitement sur l'adoption d'approches collaboratives égalitaires, collégiales et interdépendantes entre les familles et les éducateurs qui travaillent conjointement à la réussite et au développement du plein potentiel des jeunes. Les études montrent qu'une participation parentale appropriée en fonction du niveau de développement des enfants est associée à des résultats positifs. La participation des familles est essentielle, pas seulement souhaitable. Le degré de continuité entre les contextes familiaux et scolaires contribue au succès des élèves. Malgré les bénéfices évidents, parents et enseignants rapportent des obstacles à la collaboration école-famille. Au lieu de voir les obstacles comme des défis insolubles, plusieurs auteurs proposent de les considérer comme des occasions d'augmenter la compréhension entre les individus. Les chercheurs proposent de promouvoir la collaboration école-famille en planifiant la mise en œuvre de programmes variés et globaux. Il ne s'agit pas de tout chambouler, mais d'y aller graduellement. Il faut plutôt élaborer des plans d'action qui se situent sur un continuum allant de la sensibilisation parentale à la participation et à la collaboration des parents. Ainsi, la typologie d'Epstein apparaît prometteuse comme cadre permettant de structurer et d'ordonner les actions qui se font déjà et celles que l'on veut mener. Il ne s'agit pas d'ajouter un autre projet, mais de l'intégrer au projet éducatif et au plan de réussite de l'école. Au Québec, ce modèle est présentement expérimenté dans le cadre d'un projet subventionné par le ministère de l'Éducation et intitulé *Le partenariat entre l'école, la famille et la communauté. Recherche-action* (Deslandes, 2001-2004, en coll. avec A. Lemieux et N. Bastien).

M^me^ Rollande Deslandes est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, et M. Richard Bertrand est professeur au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval.

Références bibliographiques

BAKER, Amy J. L. « Making the Promise of Parent Involvement a Reality », *The High School Magazine*, 2000, p. 14-17.

BARIL, Guy, et Rollande DESLANDES. « Portrait des activités de partenariat école-famille-communauté d'une école secondaire québécoise », *Revue Éducation et formation*, n° 266, 2002, p. 7-23.

CHRISTENSON, Sandra L., et Susan M. SHERIDAN. *Schools and Families : Creating Essential Connections for Learning*, New York, NY, The Guilford Press, 2001.
DESLANDES, Rollande. « L'environnement scolaire », dans Hamel, M., L. Blanchet et C. Martin (sous la dir. de), *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, Québec, Les Publications du Québec, 2001, p. 251-286.
DESLANDES, Rollande, et Richard BERTRAND. *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits, action concertée FQRS-MEQ, 2001.
DESLANDES, Rollande, et Richard CLOUTIER. « Engagement parental dans l'accompagnement scolaire : réussite des adolescents à l'école », *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation 2*, 2000, p. 53-72.
DESLANDES, Rollande, et Richard CLOUTIER. « Adolescents' Perception of Parental School Involvement », *School Psychology International*, vol. 23, n° 2, 2002, p. 220-232.
DESLANDES, Rollande, Pierre POTVIN et Danielle LECLERC. « Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 32, n° 4, 2000, p. 208-217.
DESLANDES, Rollande, Nadia ROUSSEAU et Nicole ROYER. « Collaboration école-famille-communauté : Étude sur la perception des connaissances et le sentiment de compétence des étudiants inscrits en formation initiale en enseignement », *Revue de la pensée éducative*, vol. 36, n° 1, avril 2002.
EPSTEIN, Joyce L. *School, Family, and Community Partnerships : Preparing Educators and Improving Schools*, Boulder, CO, Westview Press, 2001.
FAN, Xitao, et Michael CHEN. « Parental Involvement and Students' Academic Achievement : A Meta-Analysis », *Educational Psychology Review*, vol. 13, n° 1, 2001, p. 1-22.
FINN, J. D. « Parental engagement that makes a difference », *Educational Leadership*, vol. 55, n° 8, p. 20-24.
HOOVER-DEMPSEY, Kathleen V., et Howard M. SANDLER. « Why do Parents Become Involved in their Children's Education? », *Review of Educational Research*, vol. 67, n° 1, 1997, p. 3-42.
KIRSCHENBAUM, Howard. « The Principal's View », *The High School Magazine*, 2000, p. 26-29.
PELCO, Lynn. E. et Roger R. Ries. « Teachers' Attitudes and Behaviors Towards Family-School Partnerships : What School Psychologist Need to Know », *School Psychology International*, vol. 20, n° 3, 1999, p. 265-277.
REED, Richard P., Kathleen P. JONES, Joan M. WALKER et Kathleen V. HOOVER-DEMPSEY. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nouvelle-Orléans, LA, 2000.
SCHOLTE, Ron H. J., Cornelis F. M. VAN LIESHOUT et Marcel A. G. VAN AKEN. « Perceived Relational Support in Adolescence : Dimensions, Configurations, and Adolescent Adjustment », *Journal of Research on Adolescence*, vol. 11, n° 1, 2001, p. 71-94.
SIMON, Beth S. *Effects of High Schools' Outreach on Family Involvement*, communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, 2001.
STEINBERG, Laurence. « We Know Some Things : Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect », *Journal of Research on Adolescence*, vol. 11, n° 1, 2001, p. 1-19.

QUAND LES ARTS, L'ÉDUCATION ET LA SANTÉ S'ASSOCIENT

par Lyse Desroches

Le Nord... en juin

Saint-Michel-des-Saints, on le sait, compte parmi les lieux du Québec les plus en altitude, là où, paraît-il, les aurores boréales épatent souvent les observateurs du ciel. Ces phénomènes atmosphériques sont plutôt rares au mois de juin. Par contre, cette période marque dans toutes les écoles du Québec la fin de l'année scolaire, généralement soulignée par des fêtes, des célébrations et des spectacles. En cette fin d'année 2002 à Saint-Michel, l'événement prend une signification bien différente.

Même si le spectacle avait été raté, cela n'aurait pas été grave, tant plusieurs objectifs éducatifs étaient déjà atteints. Mais il était réussi! « En quatre mois, ce n'est pas une comédie musicale que nous avons fait, c'est un miracle! », dit en riant Danielle Rivest, responsable de l'atelier chant et mise en scène.

« **Brasse ta vie** » a été créée et réalisée par les élèves de la sixième année à la cinquième secondaire des écoles primaire et secondaire de Saint-Michel-des-Saints. La comédie musicale s'insère dans un projet plus vaste échelonné sur trois ans qui vise à réduire, sinon à contrer la consommation de drogues chez les jeunes. Dans ces régions montagneuses éloignées, il y a, comme un peu partout autour des écoles modernes, des revendeurs, que l'école ne tolère en aucun cas, mais il y a surtout les lieux qu'offre la nature sauvage : des champs, des bouts de terre, des jardins, bref le « pot » est à la périphérie de la cour qui entoure l'école. Rien d'étonnant alors d'apprendre qu'un sondage mené par l'école auprès des familles, des enseignants et des jeunes indique que 66 élèves sur 185 consomment de la drogue de façon régulière, et ce, même les jours de classe. On comprendra que ces 30 p. 100 d'élèves « engourdis » pèsent lourd sur la petite communauté et sont assez influents pour tirer vers le bas toutes les énergies positives des autres élèves non consommateurs et même parfois celles des membres du personnel.

Carmen Gouin, directrice de l'école et femme engagée dans ce milieu qu'elle connaît bien, a décidé d'agir et surtout de ne pas agir seule. Elle rassemble donc autour d'une table quelques membres du personnel, des intervenantes et des intervenants du CLSC, le policier éducateur, des parents, des animateurs et animatrices de la maison des jeunes, du centre des loisirs et la maire de la municipalité. Tous participent au questionnement et à la recherche de solutions intelligentes et adaptées. Il faut beaucoup de courage et de sagesse pour aborder une telle problématique : beaucoup de courage parce que le sujet est délicat, la consommation du cannabis étant trop souvent banalisée dans les médias et les témoignages, et beaucoup de sagesse parce que l'attrait de l'interdit fait encore partie de notre nature humaine.

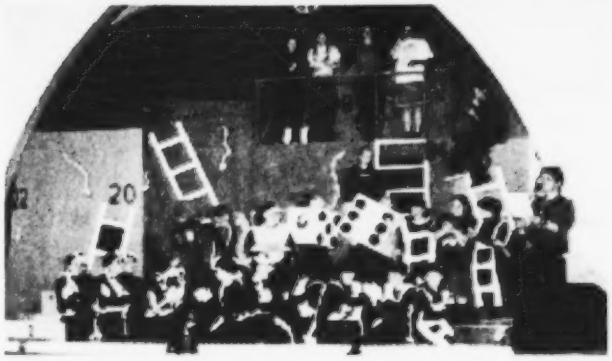
Après cette démarche concertée, plusieurs pistes d'actions sont retenues, dont l'embauche d'un intervenant en toxicomanie. Il interviendra environ une fois par six semaines auprès des familles et une fois par semaine auprès des jeunes en classe. Mais le projet qui prendra le plus d'envergure dans le milieu scolaire sera la création d'une comédie musicale sur le thème de la consommation de drogues. Elle se déroulera en trois temps : le premier volet a déjà été réalisé en juin 2002, le deuxième, en janvier ou février 2003, et le troisième le sera en juin 2003.

Ce moyen semblait être le mieux adapté pour, dans un premier temps, contrer le non-dit : parler de la drogue, de la consommation, des habitudes et des dangers qu'elle comporte et, dans un deuxième temps, mettre en valeur les talents des jeunes et les ressources du milieu en vue d'offrir des possibilités de rêver et de se réaliser dans une création.

En septembre 2001, au nom du comité de travail, M^me^ Gouin déposait une demande de subvention au fonds jeunesse de la région et en janvier suivant elle obtenait l'approbation du projet et la subvention. Alors, la grande aventure a pu commencer.

Il a fallu nommer des chefs pour chacun des ateliers : création musicale, écriture, théâtre et chant, scénographie et sonorisation, danse et costumes. Heureusement, la communauté est riche en talents et l'on se connaît bien. De septembre à janvier, on a au moins repéré les « joueurs ». L'équipe semble gagnante. Pour assurer la création musicale, base de l'ensemble du projet, on a choisi un ancien élève doué en ce domaine et qui poursuit maintenant ses études de musique au cégep de Joliette, Jean-Michel Coutu. À ce jeune homme dynamique se sont jointes deux jeunes enseignantes, Anny et Isabelle Malo, pour diriger l'atelier de danse. Danièle Rivest, directrice de chorale, enseignante et responsable de la vie des arts dans la région, est responsable de l'atelier théâtre et chant. Les décors, la sonorisation et les éclairages sont aussi supervisés par des résidents de Saint-Michel, nommément l'artiste Madeline St-Georges et plusieurs autres personnes.

Une équipe gagnante donc, dont fait également partie M^me^ Lavoie, enseignante de troisième secondaire, qui, à l'intérieur du cours de poésie, a poussé l'inspiration des élèves et stimulé la création de textes dont certains ont été mis en chanson pour le spectacle.



LA ROMANTIQUE MARIE-JEANNE

Pourquoi une telle détermination à mettre sur pied en si peu de temps un spectacle de cette envergure?

Les intervenants du milieu ont décidé de prendre le problème de consommation très au sérieux. La situation n'est peut-être pas pire qu'ailleurs, mais elle n'en est pas moins grave. Mais y a-t-il un problème, se demanderont certains? Est-ce plus dommageable de fumer du « pot » que de boire une bière? Il semble que oui.

Consommée régulièrement – et les élèves visés en font un usage régulier – la romantique Marie-Jeanne a des effets insoupçonnés. D'après les experts, le cannabis est l'une des drogues qui restent le plus longtemps dans l'organisme; elle a la particularité de se dissoudre très lentement. Selon les experts en toxicomanie de L'Étape, à Louiseville : « Une utilisation périodique à une semaine d'intervalle aboutit à une accumulation de la substance. Un test d'urine révélera la consommation de cannabis jusqu'à sept jours après l'arrêt de l'utilisation chez un consommateur occasionnel, et après plus de trente jours chez l'utilisateur chronique. »

Mais le plus important est aussi de savoir que « les effets du cannabis ne dépendent pas seulement du mode de consommation, de la quantité [...] consommée, mais aussi de la personnalité de l'individu qui en consomme, de son état d'esprit ». Comparativement, la cocaïne rend dépendant très rapidement, peu importe qui la consomme, et la dépendance est aussi vive que celle entraînée par la nicotine.

Puisque l'on parle de légaliser et de décriminaliser la substance, il est d'autant plus important d'intervenir pour éclairer les choix. Et vu que « la personnalité de l'individu et son état d'esprit » font la différence, on décide d'agir sur ce plan. Le projet de Saint-Michel prend ici toute sa force.

On organise l'environnement pour permettre aux talents des jeunes d'être mis en lumière. On leur donne des responsabilités, des défis, on influence la construction de leur personnalité et on donne ainsi au mot *éducation* tout son sens. Les adultes se présentent comme des guides, des maîtres, de nouvelles influences. Et tout cela avec un objectif clair : créer des situations saines pour rêver. Promouvoir des états d'esprit positifs.

DEVENIR SOI-MÊME

La consommation de drogue ne touche pas que ce petit village de montagne. La présidente du conseil d'établissement explique que le problème se vit dans plusieurs écoles de la commission scolaire. À cet égard, le milieu scolaire est un exemple à plus petite échelle de ce que vit la société en général. En effet, on lit dans un article de *La Presse* du 31 décembre 2001, écrit par François Berger, que « 800 000 personnes ont avoué dans une enquête publiée par le ministère de la Santé avoir recours aux substances interdites. En tenant compte des médicaments obtenus sans ordonnance sur le marché noir – essentiellement des tranquillisants et des somnifères – le marché québécois de la drogue est constitué de près d'un million de consommateurs (de plus de 14 ans), selon l'enquête réalisée en 1998 par l'Institut national de la statistique au Québec ».

Pourquoi les jeunes – et non seulement ceux des régions éloignées – seraient-ils différents de leurs parents et des adultes qui les entourent? Bien sûr, si on ajoute à cela l'éloignement, le vase clos, les habitudes de consommation d'alcool ou d'autres substances qui sont valorisées dans certains milieux isolés, il ne faut pas s'étonner que près du tiers des jeunes adolescents de l'école secondaire fument de la marijuana pendant les jours de classe.

Malgré les apparences, on pourrait comparer les jeunes de Saint-Michel aux jeunes de toutes les grandes villes du monde. Leur apparence, leurs vêtements, leurs coupes de cheveux, leurs anneaux dans l'arcade sourcilière en font des jeunes du monde, mais leur vie est loin du monde et ce monde est restreint. Alors qu'en grande ville, il faut éduquer les adolescentes et les adolescents pour qu'ils puissent évaluer les nombreuses influences qu'ils reçoivent, en région isolée, il faut leur apprendre à s'exprimer, à s'opposer, à se démarquer. Dans des milieux renfermés sur eux-mêmes, pour garder une place dans un groupe (ce qui est très important à cet âge), il faut se taire. C'est cette adhésion silencieuse que veut briser une activité comme celle de la comédie musicale. C'est pourquoi, entre autres, les élèves de sixième année sont intégrés à la démarche. Plus tôt on prend sa place et on identifie ses valeurs, plus facilement on résiste même au risque d'être temporairement marginalisé.

LA MOTIVATION PLUTÔT QUE LA RÉPRESSION

Mme Carmen Gouin a voulu, en mettant sur pied le projet, offrir ces aires d'expression de valeurs et de consensus. Tous les efforts investis n'auront pas été vains. La création d'une comédie musicale à participation libre contribue beaucoup plus qu'on ne le croit à contrer le mouvement de fuite dans les drogues douces. Les effets indirects sont difficiles à évaluer, mais ils sont importants.

> « [...] la motivation humaine est considérée comme la résultante de deux besoins : l'un de compétences perçues (ou estime de soi) et l'autre d'autodétermination. Ainsi la passion serait déclenchée à la fois par une forte sensation de compétence [...] et par le sentiment d'avoir choisi tout seul [...]. Mais à l'inverse, les auteurs expliquent la résignation [...] par la combinaison d'une baisse intense de la compétence perçue (sentiment de nullité) associée à la contrainte (je suis obligé de...). » (Lieury, 1997, p. 110)

Les personnes ne seront motivées qu'à partir de ces axes : le sentiment de compétence et le choix d'agir.

> « Lorsque la perception de compétence [...] est bonne mais que la contrainte est forte le sujet aurait une réaction de rébellion car il estime que l'impossibilité d'accomplir la tâche n'est pas due à son incapacité mais à la demande excessive [...] en cas d'incompétence perçue mais dans un contexte d'autodétermination (de liberté), ce serait la fuite. » (Lieury, 1997, p. 110)

L'alcool, la mari... de belles fuites. C'est pourquoi la voie artistique devient si riche. Dans ce contexte, on donne aux jeunes la possibilité de découvrir leurs compétences et un cadre souple de créativité pour leur permettre d'agir. Au lieu de fuir, ils s'intéressent. Même les rebelles trouvent leur compte dans ce genre de création. La tâche est réaliste et leurs talents sont reconnus.

L'AVENIR

La chef d'orchestre du projet, Carmen Gouin, est mue par une foi inébranlable. C'est une femme qui croit aux modèles et aux résultats obtenus par la rigueur choisie. Par exemple, elle a mis sur pied un club de randonnée qui propose une sortie tous les dimanches matin et dont l'objectif de fin d'année est une excursion jusqu'au sommet d'un mont. Le pays de montagne qu'elle a choisi d'habiter symbolise cette envie d'aller vers les sommets dans la joie. Mais au-delà du symbole, elle profite de cette activité pour offrir encore d'autres possibilités et

mettre en valeur la richesse de la région. Les randonnées sont longues (huit heures) et les charges lourdes (quinze kilogrammes), mais le défi est intéressant.

C'est avec cette même énergie qu'elle a réussi à stimuler les troupes pour monter la comédie musicale en un temps record. Il a fallu répéter les samedis soir et les dimanches. Peu d'écoles sont ouvertes les samedis soir et il fallait ménager l'énergie des enseignantes et des enseignants dont la tâche est déjà très lourde durant la semaine. Les fonds jeunesse ont permis l'emploi de personnes associées au projet. Comme le dit la directrice : « La réforme demande de faire plus que du 8 à 4 à l'école. » Le projet en trois volets maintiendra une certaine continuité dans la vie hachurée du secondaire et laissera certainement des empreintes plus profondes que s'il s'était conclu en juin dernier. Le succès crée une motivation (compétences et liberté) qui peut souvent disparaître avec la réalisation de l'œuvre. Échelonner cette création sur trois temps et sur deux années scolaires est une idée lumineuse pour assurer le réinvestissement des énergies positives. Selon Carmen Gouin, « il faut accepter de faire de petits pas, mais faire des petits pas longtemps ». Et déjà on pense à présenter dans d'autres écoles de la province ce spectacle au message non équivoque.

CONCLUSION

Déjà, on a observé une plus grande motivation chez les élèves et le mois de juin dernier a été beaucoup plus « éveillé », selon l'enseignante de français en troisième secondaire, que le mois de juin de l'année précédente. Un dicton populaire dit bien qu'« il n'y a qu'une manière de manger un éléphant, une bouchée à la fois ». C'est le choix du milieu. Un élève à la fois. L'activité artistique a permis à plusieurs de se démarquer personnellement et la communauté a pu apprécier de réels talents.

Valérie, une élève de troisième secondaire, en « vedette américaine », imite à nous tromper Jean-Michel Anctil et fait crouler de rire toute la salle. Plus tard, dans la comédie musicale, elle étonne par une poésie d'une sensibilité qu'on ne lui soupçonnait pas : « Je parle à ma main… Je suis seule et je pleure… Je suis seule et je meurs… » Une chanson pour tous les adolescents du monde, au moins une heure dans leur vie. Alexandre, également en troisième secondaire, travaille dans le bois dès qu'il a une minute. On l'a réquisitionné pour être éclairagiste et poète chanté par ses pairs : « Quand t'es ado, tu peux te saouler/Quand t'es jeune, t'es drogué/Tu t'éclates jusqu'à vingt-cinq ans/Et un jour, tu te rends compte que ton système est pus d'dans/Quand t'es rendu parent/Les troubles commencent avec tes enfants/Les enfants, quand c'est jeunes, c'est si plaisant/Et quand ils tombent ados, c'est si souffrant./ » Et d'autres, beaucoup d'autres, des talents vraiment remarquables de jeunes danseurs, comédiens, musiciens, choristes. Sur les 75 jeunes intéressés au début du projet, 60 ont participé au spectacle : une belle persévérance, dans une aventure passionnante mais exigeante. Y aurait-il un revirement de situation? Un vent positif? Un tiers des élèves embarqués, stimulés, associés à plusieurs adultes de la communauté, c'est assez pour renverser la vapeur.

Dans ce projet, l'école a permis de rassembler les énergies et les ressources de toute la communauté. Les jeunes sont entraînés dans ce mouvement tonifiant et il se pourrait bien que certains d'entre eux (mais ne serait-ce qu'un) évitent de consommer des substances qui faussent un grand pan de la réalité qui est parfois merveilleuse et parfois difficile. Et la communauté aura eu, comme toute communauté qui se donne un projet clair, un impact certain dans la vie de chacun.

M^me^ Lyse Desroches est consultante en éducation.

Références bibliographiques

BERGER, François. « Hausse fulgurante de la consommation de drogue au Québec », *La Presse*, 31 décembre 2001.

Site Internet : www.etape.qc.ca/prevention.htm

LIEURY, A. *La psychologie est-elle une science?*, Paris, Flammarion, 1997.

UNE ÉCOLE OUVERTE À SA COMMUNAUTÉ

par Lyse Desroches

ILS POURAIENT ÊTRE TURQUOISE…

Rien de nouveau sous le soleil, sinon la nouveauté. Elle ressemble à quoi cette nouveauté? Deux femmes portant le *hijab* sortent de l'école en causant dans leur langue. Elles sont pakistanaises et sont venues prévenir les autorités de l'école qu'elles retournent au Pakistan trois mois… avec les enfants. On est à la mi-septembre. Les habitués de l'éducation voient déjà s'empiler les problèmes : retard scolaire, retard dans l'apprentissage de la langue, classement incertain, etc.

Louise Chénard, directrice de l'école Enfant-Soleil de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys[1], connaît souvent ce genre de difficulté. Pour elle, maintenant, les enfants qui viennent s'inscrire à cette école primaire de 635 élèves pourraient être turquoise, cela ne poserait pas de problème. Suffit qu'ils soient présents en classe et que les parents s'inscrivent dans un parcours d'apprentissage de la langue française. On insiste sur ces deux points dès le début de l'année, car toutes les communications se font en français. Elle a du tempérament, la directrice. Elle peut communiquer en créole avec un père haïtien afin de l'aider dans des démarches aussi bien administratives que pédagogiques et elle peut dénicher un interprète en dialecte afghan si cela est nécessaire pour faciliter, avec les parents, l'intégration d'un petit à l'école. Elle fait vite sentir aux membres de sa communauté qu'elle sera là comme un cerbère pour protéger leurs droits, que l'école qu'elle dirige est à leur service et qu'elle aura le courage de contourner les obstacles au développement global des jeunes qui lui sont confiés. Tout cela avec amour, humour et détermination.

C'est que Louise Chénard croit fermement que l'école est le lieu privilégié pour devenir Québécois à part entière, même si l'on est de couleur turquoise. Tellement qu'elle a réussi grâce à des projets communautaires à offrir l'équivalent d'une journée de plus par semaine aux élèves, donc une journée de plus dans un contexte de langue française, et l'équivalent d'une demi-journée aux parents qui veulent faire l'apprentissage de la nouvelle langue de leur enfant, de leur pays d'accueil. Son école est d'ailleurs ouverte treize heures par jour et six jours par semaine toute l'année. Rien de moins.

« LE BESOIN CRÉE L'ORGANE » (LAMARCK)

Depuis plusieurs années, l'école Enfant-Soleil a mis sur pied et maintenu plusieurs projets communautaires. Cette année, pas moins de dix-huit seront reconduits. Cela tient de l'exploit quand on connaît la difficulté des groupes communautaires à assurer une permanence. Ceux-ci tiennent debout grâce à des justifications budgétaires continues et exigeantes. On imagine que la qualité des formes de collaboration avec l'école a motivé et facilité la mission de ces groupes.

La foi que l'impact de ces activités sera positif autant sur la réussite éducative que sur la qualité de vie de ces citoyens explique toute l'énergie et l'investissement temporel et financier qui y ont été consacrés. Par exemple, la directrice de l'école, il y a trois ans, occupait tous les postes de coordination, ce qui demandait une disponibilité six jours sur sept et souvent en soirée.

Le Fonds Jeunesse Québec a permis l'engagement d'une organisatrice communautaire, M^me^ Danielle St-Sauveur, qui est en fonction depuis

Photo : Denis Gauvin

août 2001. Il faut un certain doigté pour installer ces blocs d'activités dans un horaire déjà chargé et dans une école pleine à craquer. Elle y arrive avec brio. Les organismes, les parents et les jeunes savent à qui s'en remettre et les problèmes ne traînent pas longtemps sur la table. Afin de profiter de toutes les possibilités qu'offre le milieu, elle siège à certaines tables où sont représentés plusieurs organismes communautaires.

Les organismes engagés dans les activités

Les organismes avec lesquels toutes les écoles sont en contact habituellement sont évidemment présents à l'école Enfant-Soleil : le centre local de services communautaires (CLSC), le service des loisirs de l'arrondissement Saint-Laurent, la Ville de Montréal, pour les programmes de base déjà proposés par ces organismes. Cependant, l'imagination et la créativité ont permis une utilisation différente des services qu'ils offrent et adaptée aux besoins de l'école.

En plus de ces sources de services, l'école a eu recours au YMCA, au ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI), à l'organisme communautaire L'Unité, au Centre d'accueil et de référence sociale et économique pour immigrants (CARI), à la Fondation Sirois, à l'école secondaire Émile-Legault et à l'organisme Animavie.

Certains de ces organismes se sont associés pour devenir des partenaires dans un projet commun. Cela explique l'envergure de certaines réalisations.

Les copains d'abord

Avec le temps, les agents d'éducation de l'école Enfant-Soleil ont observé que les élèves, en dehors des heures de classe, participaient très peu aux activités offertes par la Ville ou même à des jeux libres dans le quartier, souvent à cause de difficultés financières et de difficultés à sortir, culturellement, du cadre sécurisant de la famille. Ce retrait, par ailleurs compréhensible, avait pour effet de réduire les interactions entre enfants de culture et de langue différentes. L'école s'est donc associée (financièrement et techniquement : locaux, conciergerie) au YMCA, au Service des loisirs de la Ville de Montréal, à l'organisme communautaire L'Unité et à d'autres écoles du quartier pour offrir un environnement ludique facilitant. Huit projets ont ainsi vu le jour.

Les samedis ensoleillés

Le samedi, des moniteurs engagés par la Ville accueillent le matin les petits de 5 à 8 ans et l'après-midi les 9 à 12 ans pour participer à des jeux. Les parents fournissent 1 $ et l'école paie la différence. Environ 80 jeunes participent à ces activités qui se répètent à raison de trois blocs de huit semaines durant l'année. Deux autres écoles du quartier profitent du projet.

La cour d'école

Ce projet donne la possibilité à 75 élèves de participer à des activités libres après la classe (quatre soirs par semaine). Ces activités sont entièrement gratuites et se tiennent soit dans l'école, soit dans la cour, et ce, en dehors du cadre du service de garde.

La maison des jeunes

La maison des jeunes permet à une trentaine d'élèves de pouvoir revenir à l'école en soirée (de 18 h à 20 h, trois soirs par semaine). Ils explorent des thèmes qu'ils ont choisis ou mettent sur pied une activité qui fait consensus : théâtre, danse, etc. La maison des jeunes est ouverte toute l'année. Elle accueille aussi des élèves de l'école Aquarelle, une école voisine.

Un camp d'été

Afin de faciliter la socialisation durant l'été ainsi que l'accès à des activités ludiques aux familles à faibles revenus – l'école Enfant-Soleil est située en milieu défavorisé –, le YMCA, en collaboration avec l'école, offre un camp de vacances sur place.

Les activités de l'école secondaire Émile-Legault

L'école secondaire Émile-Legault reçoit, lors de journées pédagogiques communes, les élèves de cinquième et de sixième année de certaines écoles primaires, dont ceux de l'école Enfant-Soleil, pour des activités ludiques organisées grâce aux subventions du Fonds Jeunesse Québec. Les activités sont animées par des élèves du secondaire qui ont reçu une formation appropriée (ex. : natation, cours de base d'entraîneur, etc.). Ces journées ont des retombées inestimables sur les jeunes : elles aident les élèves du primaire à démythifier l'école secondaire et donnent aux jeunes du secondaire des responsabilités et une autonomie qui influeront certainement de façon positive sur leur choix de carrière.

Gardiennes ou gardiens avertis

Dans le même esprit, les élèves de sixième année peuvent s'inscrire à des cours pour devenir gardiennes ou gardiens avertis dans le quartier. Ces cours sont donnés en collaboration avec le YMCA.

Vers le pacifique

Ce projet, qui apprend aux jeunes des moyens concrets de gérer les conflits dans leur vie à l'école (dans la cour et en classe) et à l'extérieur, est réalisé en collaboration avec un organisme communautaire : L'Unité. Le programme *Vers le pacifique* de l'organisme Maribourg sert de cadre de référence à cette activité.

Trotte-planète

Afin d'assurer un lien sécurisant et éducatif entre l'école et la maison, l'engagement d'un travailleur de rue s'est avéré une initiative indispensable. L'école Enfant-Soleil s'est associée à l'organisme communautaire L'Unité, pour engager une personne-ressource qui « trotte » dans la cour d'école, la salle des dîneurs, les parcs et les rues du quartier.

Les parents ensuite

La volonté politique de faciliter aux immigrants le « bien vivre au Québec » est soutenue par toutes sortes de programmes sociaux et communautaires. Cependant, les parents, surtout les mères, peu en moyens et parfois déstabilisés par le nouveau cadre de vie, n'iront pas facilement vers les ressources offertes et pourraient avoir tendance à se replier dans leur microcosme ethnique. Leurs enfants deviennent parfois leurs premiers interprètes.

À l'école Enfant-Soleil, on tente de faire en sorte que les parents trouvent sur place divers services qui leur permettront de s'intégrer peu à peu dans la communauté élargie où vit leur enfant. En ce sens, cinq projets ont été mis sur pied.

Des cours de francisation

L'an dernier, étant donné que les parents se déplaçaient pour venir reconduire leurs petits aux « samedis ensoleillés », on leur a offert de rester sur place et de recevoir des cours de français. Cette année, à la rentrée scolaire, profitant du programme de dépistage pour les

élèves de maternelle mis en place dès les premiers jours, avec le personnel spécialisé des CLSC, l'organisatrice communautaire est venue offrir ces cours aux parents qui en avaient besoin. Succès fulgurant : une soixantaine d'inscriptions en un temps record. Ces cours de francisation sont donnés par le CARI et grâce à la participation du MRCI.

Le Club des grands-parents

Dans les classes d'enfants de 4 ans, des activités en classe et des sorties sont organisées par les enseignants avec les grands-parents. Une donation de la Fondation Sirois permettait, jusqu'en juin dernier, de rembourser le coût de ces activités. Maintenant, l'école assume les frais du projet.

Le Club de prévention de l'analphabétisme

Le programme *J'apprends avec mon enfant* est implanté à l'école Enfant-Soleil depuis le milieu de l'année dernière. À titre de mesure préventive, cette activité s'adresse à des élèves qui éprouvent des difficultés en ce qui concerne la lecture. Elle leur permet de bénéficier des services d'un bénévole qui se rend à domicile pour faire des séances de lecture. Cette activité est subventionnée également par le Fonds Jeunesse Québec.

Le Club de communication branchée

Le centre d'accès communautaire (CAC) a permis à certains parents d'élèves de l'école Enfant-Soleil de s'initier à Word, à Excel et à Internet. Le budget du CAC a facilité l'achat d'équipement et l'engagement d'un formateur. Cette subvention provient d'Industrie Canada et de la Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires (GRICS).

Des repas chauds

Grâce au YMCA et à la contribution d'une trentaine de bénévoles, près de 350 repas chauds sont servis tous les midis. Les élèves profitent de repas-santé et les adultes (souvent des parents d'élèves ou d'ex-élèves) participent activement et concrètement à la vie de la communauté.

Photo : Denis Gagnon

Le talent de bien gérer les « talents »

Grâce à Fonds Jeunesse Québec, une personne responsable de la coordination des projets a pu être engagée. Soulignons en particulier l'habileté de la directrice de l'école à utiliser toutes les sources de financement possibles pour rassembler les fonds et associer plusieurs partenaires à un ou des projets afin de mettre en place cet ensemble d'activités. Et nous ne parlons ici que des activités hors réseau scolaire.

Il faut savoir qu'avec les subventions du Programme de soutien à l'école montréalaise ou de toutes autres sources qui sont offertes en vue d'améliorer la réussite éducative, l'école Enfant-Soleil arrive à répondre à d'autres besoins indispensables à cette réussite (études dirigées, soutien à la pédagogie, activités parascolaires, etc.).

Rappelons que l'école Enfant-Soleil accueille 635 élèves; ses espaces sont utilisés au maximum et les intervenants doivent faire des compromis d'utilisation de locaux mais aussi de partage d'objectifs et de valeurs de base. On sent la force d'une équipe extraordinaire et en pleine possession de ses moyens. C'est aussi une équipe orchestrée de manière exceptionnelle. M[me] Chénard fait preuve d'une ouverture d'esprit qui lui permet d'accueillir les élèves « turquoise » sans les remarquer, et elle agit de même avec son personnel et ses partenaires de la communauté. Le respect, la confiance et des attentes claires sont ses mots d'ordre.

Précisons en filigrane qu'elle gère un budget global (avec toutes les subventions) de 1,5 million de dollars, qu'elle partage cette tâche avec une adjointe et deux secrétaires et qu'elle n'a donc pas vraiment de temps pour compter les mouches! C'est pourquoi la remise en question du Fonds Jeunesse Québec l'inquiète. Il est bien entendu que, dès le départ, les directions d'école savent que ces fonds sont alloués de façon temporaire, qu'ils sont là pour encourager la créativité et l'expérimentation de projets novateurs et que, par la suite, l'école doit assumer la poursuite et le maintien de telles activités. Cependant, l'inquiétude subsiste.

Jusqu'ici, on a surtout conclu des ententes, établi une complicité, trouvé des points communs. En fait, on a créé une communauté. Il ne faut pas qu'une telle réussite soit compromise par des considérations financières.

Les écoles dans cette situation doivent donc, dès maintenant, se mettre à la recherche de moyens qui en assureront la poursuite.

Conclusion

Dans son avis intitulé : *L'école, une communauté éducative, voie de renouvellement pour le secondaire*, publié en avril 1998, le Conseil supérieur de l'éducation a été amené à définir ainsi l'école en tant que communauté éducative : « Une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative. »

C'est tout à fait cet esprit qui se dégage de la démarche de l'école communautaire Enfant-Soleil. Cette école primaire tente, avant l'apparition de certains problèmes, de s'adjoindre tous les artisans du milieu. On est loin de croire ici que l'école ne sert qu'à enseigner. L'école éduque… avec les partenaires des élèves, dont les parents en premier. Tout sera mis en œuvre pour qu'une si grande aventure se poursuive le plus longtemps possible.

Une cassette vidéo réalisée par Marie-Julie Garneau présente l'école Enfant-Soleil sous tous ses angles. On peut en faire la demande à l'école même.

M[me] Lyse Desroches est consultante en éducation.

Référence bibliographique

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'école, une communauté éducative, voie de renouvellement pour le secondaire. Avis à la ministre de l'Éducation*, Québec, avril 1998.

1. M[me] Louise Chénard est maintenant directrice de l'école secondaire Saint-Laurent de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. M[me] Josée Duquette lui a succédé à l'école Enfant-Soleil.

UN PROJET D'ARRIMAGE POUR UNE TRANSITION ÉCOLE-TRAVAIL RÉUSSIE

par Lyse Desroches

Un grand besoin d'accompagnement

Dans son ouvrage *Le savoir en construction*, Britt-Mari Barth a écrit : « Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois le chercher là où il est et commencer là, justement là. »

À l'école Irénée-Lussier, de la Commission scolaire de Montréal, là où l'on accueille des adolescents (13-15 ans) et de jeunes adultes (16-21 ans) handicapés par une déficience intellectuelle légère avec troubles associés, moyenne, grave ou profonde avec ou sans troubles associés, il faudrait ajouter : « Je dois le chercher là où il est, commencer là et poursuivre… toujours. » Parce que ces jeunes auront toujours besoin d'accompagnement, c'est un travail de longue haleine de la part de l'école, de leur famille et de la société.

L'immeuble imposant et de style collège cossu, situé au coin de la rue Hochelaga et du boulevard Pie-IX, à Montréal, reçoit ces jeunes, ceux et celles qui ne peuvent trouver en milieu ordinaire toutes les conditions nécessaires pour leur permettre de poursuivre leur cheminement.

Dès les premières minutes d'une rencontre avec la directrice adjointe, Mireille Boucher, une des enseignantes responsables des stages à l'externe, Jacqueline Soucy, et une travailleuse sociale, Chantal Otis, rattachée au Centre local de services communautaires (CLSC) Hochelaga-Maisonneuve, il est perceptible que tous les agents d'éducation de l'école sont heureux de travailler auprès de ces jeunes. À les côtoyer, on constate que les membres du personnel semblent non seulement heureux mais aussi reconnaissants. La fraîcheur et la candeur même des élèves font souvent oublier la vie d'aujourd'hui, parfois tristement compétitive. Tous croient d'abord et avant tout en leur potentiel. Ces jeunes ne seront jamais les premiers, ni les plus rapides, ni les plus efficaces, mais ils seront toujours volontaires pour se dépasser et motivés à relever des défis. Ils seront toujours les plus sérieux devant une responsabilité, si humble soit-elle, et les plus désireux de faire plaisir.

Photo : Denis Garon

Jean Vanier a dit lors d'une conférence qu'il a prononcée l'été dernier dans le cadre des Journées mondiales de la jeunesse : « Dans notre monde si divisé, si dur parfois, la personne ayant une déficience intellectuelle nous apprend les chemins de la confiance, de la simplicité, de l'amour, de l'unité. » Rien de moins. Comment ne pas être reconnaissant de les côtoyer?

Les pouvoirs de transmission

Étant donné que ces jeunes apprennent lentement et de façon très étapiste, tous les agents d'éducation accordent une grande importance à la transmission d'informations et à l'engagement de la famille tout au long de la scolarité du jeune. Il en ressort une continuité dans les actions et une adaptation de l'enseignement obligatoirement personnalisées. Tous ces services et ce contexte d'apprentissage sécurisant ont pour effet de mettre l'élève et sa famille tellement en confiance que, lorsqu'il faut envisager la fin de la scolarité, de nouvelles inquiétudes surgissent. Après huit ans dans le même milieu, la peur de l'inconnu et le manque de connaissances ou de disponibilité des personnes-ressources extérieures ont un effet angoissant, autant pour les élèves que pour leur famille. Certains parents craignent même parfois de devoir interrompre leur travail pour être à nouveau disponibles à l'égard de leur jeune « de retour » à la maison.

Pour faciliter cette transition et assurer la continuité entre l'école et la vie socioprofessionnelle, l'école a mis sur pied, en partenariat avec le Centre Gabriel-Major, qui est un centre de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI), et le service externe de main-d'œuvre (SEMO), un projet expérimental (de 1997 à 2000) d'harmonisation pour une transition école-travail réussie. La directrice adjointe a su convaincre et réunir autour d'un même objectif d'autres instances préoccupées par cette responsabilité.

Devant les résultats positifs de l'expérimentation, le plan intégré de continuité (PIC) a maintenant été intégré au volet de l'orientation vocationnelle et résidentielle du plan d'intervention personnalisé (PIP), en collaboration avec d'autres CRDI de l'agglomération de Montréal. Cela donne pour chaque élève le PIP-PIC élaboré et suivi de 18 à 21 ans, c'est-à-dire durant les trois dernières années à l'école, puisque, selon le dicton populaire : « Le temps se venge toujours de ce que l'on fait sans lui. »

Le pont entre l'école et la vie du travail : le PIC

Afin de bien s'assurer qu'un pont solide sera construit entre l'école et le monde du travail, on applique le plan dès que l'élève a atteint l'âge de 18 ans. Tout au long du processus, chaque jeune peut se référer à un enseignant désigné comme son conseiller. C'est à ce dernier que revient le soin de prendre en considération les besoins du jeune, de convoquer les rencontres prévues dans le PIC et d'assurer une circulation de l'information chaque fois que cela est nécessaire. La répondante de l'école pour le PIC est la travailleuse sociale.

À 18 ans : « Je m'informe! » (le PIP-PIC 1)

La première étape du PIP-PIC consiste à informer les parents de la démarche. Ils reçoivent, en début d'année, une lettre qui leur apprend que, lors de la rencontre annuelle consacrée au PIP, il y aura présentation du PIC. On leur annonce qu'un répondant du CRDI de leur territoire assistera, s'ils sont d'accord, à la rencontre. Il pourra alors expliquer la procédure et soutenir la famille dans les démarches

à entreprendre. Si les parents le désirent, ils peuvent être accompagnés de leur intervenant social du CLSC ou de l'éducateur du CRDI.

À 19 ans : « J'aimerais... » (le PIP-PIC 2)

À la deuxième étape de la démarche, on tentera de préciser le projet de vie du jeune en fonction de ses goûts et de ses besoins. À la suite d'observations du jeune en action dans le cadre des plateaux de travail[1], on envisagera, peut-être, un stage à l'interne ou en milieu de travail ou toute autre orientation pertinente.

L'équipe des enseignants et l'éducateur, responsables des plateaux de travail ou en quête de contrats ou de lieux de stage, comme en témoigne Jacqueline Soucy, une des enseignantes responsables des stages, font un effort constant pour placer le bon jeune dans de bonnes conditions et au bon endroit. Par exemple, la jeune fille qui aime le maquillage pourra aider dans une pharmacie au rayon des produits de beauté, un jeune sociable et ordonné pourra ranger la marchandise sur les tablettes d'un grand magasin, un autre sera aide à la conciergerie, une autre, dans un salon de coiffure. Bien sûr, tous ne peuvent avoir accès à ces lieux de stage; il faut une certaine autonomie en ce qui concerne le transport et aussi la vie sociale. Actuellement, grâce aux efforts de tous, une trentaine de jeunes sont supervisés en stage externe.

Lors du PIP-PIC 2, les résultats de ces observations, des goûts du jeune et de ses ressources sont partagés et consignés. Ces données aideront les services d'accès des CRDI à prévoir les mesures les mieux adaptées aux besoins du jeune.

Si, à ce stade, l'élève ne bénéficie pas encore des services d'un travailleur social de son CLSC, la famille devra faire la démarche nécessaire à ce sujet parce que c'est à cette personne-ressource que revient la tâche d'inscrire le jeune au programme socioprofessionnel du CRDI dans les délais prévus.

Photo : Denis Garon

À 20 ans : « Je termine ma formation » (le PIP-PIC 3)

Troisième étape et dernière année scolaire : selon son projet de vie, le jeune sera inscrit, par l'intermédiaire de son travailleur social, soit au CRDI de son territoire domiciliaire soit à tout autre service ou organisme pouvant répondre à ses besoins et champs d'intérêt (ex. : SEMO, éducation des adultes, etc.). Si le dossier est en attente, des mesures de rechange seront alors cherchées.

Tous les documents scolaires pertinents en vue de la poursuite du cheminement du jeune seront remis aux personnes responsables de son dossier.

Bien sûr, tout au long du parcours, il aura fallu partager les moyens de communication utilisés par certains jeunes (langue des signes du Québec [LSQ], pictogrammes, etc.).

Durant cette dernière année, pour se préparer de façon plus immédiate à son insertion sociale, le jeune participera aux capsules du programme *Pour aller plus loin*.

À 21 ans : « Je quitte l'école en douceur »

L'école représente pour ces jeunes un réel milieu de vie, c'est là que se sont forgés des liens d'amitié solides au cours des huit dernières années, liens solides autant pour les élèves que pour leur famille. D'ailleurs, le taux d'absentéisme y est probablement le moins élevé de la Commission scolaire de Montréal.

Le programme *Pour aller plus loin*, animé par la travailleuse sociale et deux enseignants, les accompagne doucement vers un nouveau temps de leur vie. Il prévoit huit capsules réparties durant l'année scolaire : « Exprimer ses émotions par rapport à cet éventuel départ »; « Relater les souvenirs »; « Prévoir la graduation »; « Entrevoir l'avenir après l'école »; « Définir l'amitié »; « Soigner sa personne »; « Communiquer, résoudre des conflits »; « Affronter l'ennui ».

Ces capsules sont complétées par un hommage aux sortants rendu par le personnel et la participation à des activités et des sorties dans la communauté.

Recherche et développement

Les milieux spécialisés, comme l'école Irénée-Lussier, sont souvent les premiers à se remettre en question et, par ce biais, à s'engager dans des approches avant-gardistes et diversifiées, autant du point de vue des stratégies pédagogiques que du point de vue du soutien à l'intégration sociale.

Toutes les tâches des plateaux de travail doivent être décortiquées pour que les élèves puissent les réussir et atteindre des objectifs précis. Ici, il faut composer avec le fait que les contrats obtenus permettent des apprentissages et que les jeunes « travaillent » dans un environnement adapté. L'obtention de ces contrats adaptés demande beaucoup d'énergie et de recherches. C'est une des tâches de l'enseignante responsable des plateaux.

Conclusion

Le défi de l'école Irénée-Lussier est d'amener les jeunes à une plus grande autonomie pour qu'ils participent, selon leur capacité, à la vie en société, même s'ils devront toujours recevoir aide et soutien. Pour cela, l'équipe table sur leur potentiel et leurs compétences.

Les organismes, compagnies ou commerces qui acceptent ces jeunes pour des stages ont réalisé à quel point la part de ceux-ci dans l'organisation est importante. Leur énergie, leur concentration et leur motivation viennent souvent colorer un univers où le rendement et la performance sont visés, parfois au-delà de ce qui est nécessaire. Bien sûr, tous ne peuvent avoir accès à cette vie : il faut quelquefois rajuster le tir, revoir les objectifs pour chacun des élèves et trouver, selon leurs forces et leurs ressources personnelles, les moyens de les développer davantage.

Sans une association avec les partenaires du milieu (école, partenaires sociaux et communautaires, employeurs), les familles, souvent inquiètes et débordées par l'ampleur de leurs responsabilités, se sentiraient isolées et impuissantes.

En 1950, un enfant trisomique avait une espérance de vie de 20 ans; aujourd'hui, elle est de 60 ans.

L'intégration et la participation sociales des jeunes handicapés seront d'autant plus assurées que la communauté qui les accompagne sera solide et soudée.

M^me^ Lyse Desroches est consultante en éducation.

Référence bibliographique

BARTH, Britt-Mari. *Le savoir en construction*, Montréal, Retz, 1993.

1. Les plateaux de travail sont des ateliers internes de production qui visent le développement d'habiletés de travail, tant sur les plans intellectuel et physique que sur le plan comportemental, à partir de tâches réelles. Ces ateliers sont rendus possibles par l'intermédiaire de contrats que l'école établit avec diverses entreprises.

UN PROJET DE PARTENARIAT QUI PREND SON ENVOL

par Tamara Lemerise et Inès Lopes avec la collaboration de Diane Paquette et Solange Nérée St-Cyr

Au Québec, ces dernières années, différents projets reposant sur un partenariat entre des écoles et des musées ont été réalisés. Des projets souvent dynamiques, stimulants et porteurs d'apprentissages à la fois pour les élèves et pour les enseignants. Des projets, par ailleurs, généralement peu connus de l'ensemble de la communauté scolaire québécoise parce que rarement diffusés dans les journaux ou dans les revues. Les responsables du Laboratoire sur les apprentissages en nouveaux contextes éducatifs (LANCE) à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) s'intéressent à la question du partenariat musées-écoles et l'une de leurs missions est de participer aux efforts de diffusion de ce type de projets. Pour les membres du LANCE, il est important que les acteurs du monde de l'éducation soient bien informés de la variété de projets en cours dans le domaine et qu'ils connaissent les principaux facteurs associés au succès de ces projets.

Ainsi, avec la collaboration de deux enseignantes de l'école Bedford, nous présentons d'abord les grandes caractéristiques d'un projet de partenariat appelé *Oiseaux*. Ensuite, nous apportons quelques éléments d'information relatifs aux raisons qui ont incité les enseignantes à s'engager dans la réalisation d'un tel projet, aux effets observés chez les élèves participants et, enfin, aux facteurs associés au succès du projet.

LE PROJET *OISEAUX* : UN EXEMPLE DE PARTENARIAT ENTRE DEUX GROUPES-CLASSES, QUATRE INSTITUTIONS MUSÉALES ET DEUX SOCIÉTÉS D'ORNITHOLOGIE

Les 8 et 9 mai 2001, les élèves de deux classes de 6e année ont clos leur projet de partenariat musée-école par une participation active et remarquée au Festival des oiseaux de Montréal. Sept stands conçus et animés par les élèves proposaient aux visiteurs du Biodôme des jeux interactifs, des démonstrations et des capsules d'information sur les oiseaux. De nombreuses saynètes intégrant habilement des objets, des personnages costumés, un diaporama et des extraits vidéo s'adressaient, pour leur part, à des groupes d'élèves visiteurs. La mission que s'étaient donnée les jeunes dans le cadre de leur participation au festival consistait à informer le public sur une série de thèmes variés et accrocheurs (ex. : le baguage des oiseaux, les espèces en voie d'extinction, les conditions environnementales qui les menacent, etc.).

Ces deux jours de présence et d'animation au Biodôme ne correspondent toutefois qu'à la toute dernière manifestation d'une longue série de collaborations entre les deux classes et différents musées et sociétés d'ornithologie de la région montréalaise.

L'ORIGINE DU PROJET

D'entrée de jeu, il convient de mentionner que Diane Paquette et Solange Nérée St-Cyr, toutes deux enseignantes de sixième année à Bedford, avaient décidé au début de l'année scolaire de faire équipe et de mener conjointement plusieurs de leurs projets. C'est à l'occasion d'une sortie d'observation des oiseaux à l'île Sainte-Hélène qu'elles prennent conscience du grand intérêt de leurs élèves pour l'espèce ornithologique. En discutant avec ces derniers, elles découvrent leur passion pour certains types d'oiseaux de même que leur grande curiosité pour des questions porteuses d'apprentissages (l'origine des oiseaux, les oiseaux en voie d'extinction, les menaces dans l'environnement, leur habitat et mode de vie, etc.). Et c'est ainsi, en relation avec le programme de sixième année en sciences humaines et en sciences de la nature, qu'est née l'idée du projet *Oiseaux*.

LES GRANDES ÉTAPES DU PROJET

Entre les activités de démarrage du projet (travail de recherche de chaque élève sur un oiseau et reproduction en papier mâché de l'oiseau étudié) et la finale au Biodôme (stands et saynètes au Festival des oiseaux), toute une série d'activités est proposée au regard des sept grandes thématiques retenues par les jeunes eux-mêmes[1]. Certaines des activités s'adressent à l'ensemble des élèves des deux groupes-classes; d'autres sont réservées à l'une ou l'autre des sept équipes[2] par rapport à la thématique exploitée par chacune.

Parmi les activités proposées à l'ensemble des élèves, mentionnons : l'accueil en classe d'un paléontologue, spécialiste de la question de l'origine des oiseaux; la visite à l'Écomuseum pour recueillir l'information relative à l'environnement dans lequel vivent les oiseaux (ce qui les menace, ce qui les protège); l'accueil en classe d'un spécialiste de la société environnementale Faucon accompagné de trois oiseaux de proie (imaginez la fascination des jeunes à voir voler des rapaces dans leur classe); la visite au Biodôme en vue de connaître les oiseaux présents dans chacun des quatre écosystèmes. Sur le chapitre des activités particulières offertes à l'une ou l'autre des équipes, signalons : la visite d'une dizaine de jeunes à la Maison de l'arbre pour s'entretenir avec la spécialiste du baguage des oiseaux; la visite au musée Redpath d'un autre sous-groupe pour en connaître plus sur l'origine des oiseaux; l'accompagnement par une dizaine d'élèves d'une classe de maternelle au Jardin botanique afin d'initier

les tout-petits à l'observation des oiseaux ou encore le travail en atelier d'un autre sous-groupe chargé de construire des nichoirs et des mangeoires écologiques qui seront installés aux fenêtres de la classe pour permettre l'observation en direct.

C'est à partir de l'expertise acquise par les membres de chacune des sept équipes au cours de leurs activités générales et particulières que le projet d'installer des stands d'information et de créer des saynètes d'animation au Festival des oiseaux prend forme. Le Biodôme reçoit très favorablement la proposition des jeunes. À la suite de cette acceptation, chaque équipe s'affaire à monter des dossiers, à sélectionner les éléments d'information les plus pertinents, à confectionner les premières affiches synthèses, à concevoir, puis à réaliser les premières productions multimédias. Le travail s'échelonne sur plusieurs mois. Pendant tout ce temps, les jeunes sont guidés et secondés non seulement par leurs enseignantes, mais aussi par les deux orthopédagogues affectés aux groupes de sixième de même que par deux stagiaires alors en poste à l'école[3]. Et puis, voilà que, quelques semaines avant la grande finale, un éducateur du Biodôme offre ses services pour travailler avec chaque groupe de jeunes, les accompagnant et les supervisant dans la mise en forme définitive des stands et des saynètes. De plus, cet éducateur les initie aux secrets de la capsule d'information et des jeux interactifs, deux excellents moyens pour attirer et retenir l'attention des visiteurs. Il leur fait répéter certaines habiletés de base en communication (regarder dans les yeux, choisir le mot juste, poser la question qui intrigue ou accroche, bien prononcer, avoir une bonne élocution, etc.); puis, il leur montre l'abc de la production scénique (règles de construction de saynètes, modes d'intégration du multimédia, enchaînement des topos, jeu des acteurs sur scène, etc.). Et c'est ainsi qu'après plusieurs mois de travail en classe et au musée, les élèves se retrouvent fin prêts à tenir leur rôle dans le cadre du Festival des oiseaux.

La présence au Biodôme d'un représentant de la station radiophonique McGill, informé de l'initiative des jeunes, permet d'ajouter au projet un volet non initialement prévu : la participation à des émissions radio. L'animateur-réalisateur prend des notes sur les différents stands et recueille sur cassettes audio les commentaires de plusieurs élèves de même que ceux de quelques membres du public visiteur. Par la suite, des invitations sont faites à plusieurs jeunes pour venir participer, en studio, à la réalisation de capsules radiophoniques portant sur le projet *Oiseaux*.

Toute une expérience que ce projet *Oiseaux*!

Qu'est-ce qui peut bien inciter des enseignants à s'engager dans la réalisation de projets aussi complexes?

Les projets de partenariat comme celui qui a été décrit plus haut sont complexes et exigeants. Pour quelles raisons des enseignants choisissent-ils de s'impliquer dans de tels projets? Nous avons posé la question à Diane et à Solange. Parmi les nombreux éléments de réponse fournis, quatre d'entre eux expliquent particulièrement bien, selon nous, le choix des deux enseignantes d'inclure des projets de partenariat au menu de leurs activités pédagogiques.

1. Une façon de susciter l'engagement des élèves et de les motiver

Les projets en collaboration avec les institutions du milieu sont pour Diane et Solange d'excellents moyens de susciter l'engagement des élèves. Selon elles, découvrir et visiter de nouveaux lieux, rencontrer des experts et discuter avec eux, être associé à un projet dans lequel chacun peut tenir des rôles et avoir des responsabilités qui en assurent la visibilité, sont autant d'éléments porteurs de motivation pour les élèves. Les deux enseignantes ont déjà, à plus d'une reprise, été à même de constater le grand enthousiasme des élèves engagés dans la réalisation de projets de partenariat, leur motivation soutenue à fouiller et à exploiter les thématiques liées au projet, de même que leur attitude positive et proactive à l'égard des nouveaux défis à relever.

2. Une façon d'adapter les activités d'enseignement aux besoins des élèves

Diane et Solange estiment qu'il est primordial d'adapter l'enseignement aux caractéristiques et aux besoins des élèves visés. L'école Bedford étant désignée, par la CSDM, comme une école défavorisée, et ses élèves venant de diverses origines ethniques[4], certaines adaptations doivent être apportées à l'environnement scolaire si l'on veut maximiser les apprentissages et ainsi éviter les échecs à répétition. L'approche par projets est jugée pertinente et bien adaptée d'autant plus que d'autres enseignantes travaillant dans des contextes analogues l'ont déjà utilisée avec succès.

3. Une façon d'induire des apprentissages multiples

Les projets de partenariat sont clairement perçus par Diane et Solange comme d'excellents moyens d'atteindre plusieurs objectifs du curriculum. Les expériences antérieures des deux enseignantes leur ont permis de constater que plusieurs apprentissages spécifiques (liés à une ou plusieurs disciplines scolaires) et généraux (liés à des compétences transcendant les matières) peuvent être réalisés dans le cadre de ce type de projets. Elles sont de plus convaincues (expériences antérieures à l'appui) que les apprentissages alors faits sont fermes et solides (« sont là pour rester »), de même que très souvent porteurs d'autres apprentissages. Un projet qui réussit à susciter la participation active des élèves les amène très souvent, par la suite, à être aux aguets de nouvelles questions et à vouloir spontanément y trouver des réponses.

4. Une façon de créer un climat favorable à la réalisation de l'ensemble des tâches scolaires

Diane et Solange soulignent l'effet *boomerang* de ce type de projets sur les autres types d'activités scolaires « plus traditionnels ». À la suite des séances de travail intense au regard du projet *Oiseaux*, par exemple, les élèves recevaient positivement des propositions de travailler individuellement dans leurs cahiers d'exercices et appréciaient les changements de rythme et de tâches. Tout au long de la réalisation du projet, certains jeunes en difficulté d'apprentissage ont spontanément sollicité l'aide de l'orthopédagogue pour travailler des compétences leur faisant défaut (ex. : apprendre à lire plus rapidement et apprendre à s'exprimer de façon plus éloquente). Les succès obtenus tout au long du projet ont donné à plusieurs le courage de s'attaquer à des difficultés scolaires ponctuelles et leur ont donné l'espoir et la confiance de pouvoir les surmonter avec succès. Enfin, la relation de complicité qui s'est établie entre les élèves et les enseignantes dans le cadre du projet *Oiseaux* (les uns étant fiers d'avoir des enseignantes aussi entreprenantes; les autres, fières d'avoir des élèves aussi curieux d'apprendre) a aussi créé un climat propice au maintien de la motivation dans tous les autres contextes d'apprentissage proposés aux jeunes au cours de l'année.

En bref, la motivation que la participation à de tels projets suscite chez les élèves et les apprentissages qu'ils permettent sont les éléments clés qui incitent les enseignantes à les retenir à titre d'activités pédagogiques de premier choix. Cette motivation et ces apprentissages ne sont d'ailleurs pas le lot des seuls élèves, mais aussi des enseignantes!

Quels effets le projet *Oiseaux* a-t-il eus sur les participants?

Points de vue des enseignantes

Alors que le projet venait tout juste de se terminer, nous avons demandé

à Diane et à Solange de préciser les domaines dans lesquels les jeunes avaient réalisé des progrès. D'entrée de jeu, les enseignantes rappellent que le projet *Oiseaux* fut entrepris en vue de favoriser des apprentissages relativement aux différents objectifs du programme de sixième année, que ce soit ceux liés aux matières spécifiques (en l'occurrence, ici, les sciences de la nature, le français, les arts et l'initiation aux nouvelles technologies) ou ceux liés à certaines compétences plus générales (ex. : travail en équipe, organisation et gestion du travail, autonomie). D'autre part, le projet *Oiseaux* se greffait aux centres d'intérêt et aux passions déjà rapportés par les jeunes et visait donc, à ce titre, à mousser leur motivation et leur participation aux différentes activités se rattachant au projet. Il est impossible, dans les limites du présent article, de rapporter toutes les données et informations fournies par les enseignantes; nous proposons plutôt une courte liste des gains rapportés tantôt reliés aux domaines disciplinaires touchés, tantôt reliés aux compétences générales de travail.

Gains reliés aux disciplines directement rattachées au projet

En sciences de la nature

Le thème du projet étant l'espèce ornithologique, les jeunes ont évidemment acquis de très nombreuses connaissances dans le domaine (ex. : diversité des espèces, caractéristiques de chaque type étudié, modes de vie, menaces d'extinction, origine, etc.) qu'ils ont d'ailleurs fièrement greffées à leurs connaissances déjà acquises. Ils ont parallèlement été appelés à exploiter des thématiques plus générales (ex. : les questions environnementales, l'incidence et la nature de la pollution, le rôle du recyclage, les méthodes utilisées par les chercheurs pour l'étude des oiseaux, le rôle de l'humble citoyen dans la protection des oiseaux, etc.). À l'issue du projet, les quelque 60 jeunes participants étaient tous devenus des petits spécialistes de la gent ailée.

En français

La consolidation des compétences en communication orale et écrite était au menu des apprentissages visés. La préparation des stands et des saynètes a clairement donné lieu à des activités de lecture, d'écriture et d'expression orale. Les jeunes ont été appelés à lire divers textes, à synthétiser et à organiser les informations recueillies en vue de produire des textes accrocheurs (affiches, textes de saynètes, textes liés à leur éventuelle présentation orale). Sur le chapitre de la communication orale, la majeure partie des élèves ayant une langue maternelle autre que le français, chacun a dû travailler fort pour consolider ses compétences dans le domaine. Les données disponibles (les enregistrements audio et vidéo, les commentaires recueillis auprès du public, l'analyse faite par les enseignantes) confirment la qualité des performances finales tant dans les saynètes que dans les stands (ex. : gains majeurs sur le plan du vocabulaire, de la structure des phrases orales et écrites, de l'élocution, de la facilité à s'exprimer en public et à répondre adéquatement aux questions posées, etc.).

En initiation aux nouvelles technologies

Les jeunes ont dû se familiariser avec Internet et ont approfondi de nouvelles compétences dans la connaissance et l'utilisation des moteurs de recherche (la majeure partie des jeunes n'avaient pas encore eu l'occasion d'utiliser cet outil dans le cadre de leurs activités scolaires et peu en déclaraient l'usage en contexte familial). Les jeunes ont apprivoisé différents logiciels dont Photoshop. Dans le domaine du multimédia, ils ont appris à réaliser des montages vidéo, à construire des diaporamas de même qu'à intégrer ces différents médias lors de la création de leurs saynètes.

En arts

Les enseignantes ont intégré les arts plastiques au projet *Oiseaux*, amenant chaque jeune à reproduire en papier mâché l'oiseau étudié. Il était important de faire une œuvre de qualité, celle-ci devant être présentée plus tard dans les stands. D'autre part, la création d'affiches accrocheuses et de jeux interactifs a permis aux jeunes de prendre du galon dans le domaine du transfert des connaissances. Et voilà que l'art est mis au service de la communication en sciences!

Gains reliés à certaines compétences générales de travail

Le travail en équipe

Sur ce chapitre, les gains observés ont été nombreux. Tout au long du projet, les élèves ont été appelés à travailler avec d'autres jeunes de leur classe mais aussi avec ceux de la classe voisine. Les principales compétences exercées et consolidées ont été les suivantes : le partage équitable des tâches, la coordination du travail d'équipe; le suivi de la réalisation de l'ensemble des tâches en fonction des buts et des délais fixés pour chaque équipe; le respect et l'écoute de l'autre; le transfert de l'information d'une équipe à l'autre et à l'intérieur d'une même équipe en vue de permettre à tous les membres de maîtriser les mêmes éléments d'information et les mêmes compétences.

L'initiative et la prise en charge

Le succès d'un projet de cette envergure repose, en grande partie, sur la décision personnelle de chaque élève de s'y investir et d'être pleinement responsable des tâches incombant à chacun. Tout au long du projet, les jeunes ont consolidé leur esprit d'initiative et fait preuve d'une autonomie de plus en plus grande; ils ont consolidé leur sens des responsabilités et peaufiné leur méthode de travail pour parvenir à un respect total des objectifs visés et des délais impartis. Tous ces succès ont entraîné beaucoup de fierté et une plus grande confiance en soi et en ses capacités à réussir.

Points de vue des élèves

Différents moyens ont été utilisés pour recueillir les perceptions des jeunes ayant participé à la réalisation du projet *Oiseaux*. Louis Viens, un des orthopédagogues activement impliqués dans le projet, a capté sur vidéo une entrevue de groupe dans laquelle six participants révélaient ce qu'ils avaient le plus aimé et ce que leur participation au projet leur avait apporté. Pierre-Jean Cano, de la station radio McGill, a, pour sa part, recueilli les réactions de plusieurs autres jeunes à ces questions. Enfin, nous avons nous-mêmes interviewé plus d'une vingtaine d'élèves sur les activités réalisées en cours de projet, leur appréciation de l'ensemble du projet et les principaux apprentissages qui en ont découlé. Les données tirées de chacune de ces trois sources convergent et permettent de conclure à un haut taux de satisfaction à l'égard du projet et à une claire perception, par les jeunes eux-mêmes, des compétences acquises et développées. Les citations dans l'encadré ci-dessous sont représentatives de l'ensemble des propos recueillis; elles illustrent les effets du projet tels qu'ils ont été vus par la soixantaine d'élèves participants.

Évaluation du projet par les élèves

Ce que nous avons appris :

- « Plein de choses sur les oiseaux, et beaucoup de choses rares que l'on ne connaissait même pas (le baguage des oiseaux, les boulettes de régurgitation, les dangers qui menacent les oiseaux, comment les oiseaux volent, l'origine des oiseaux – une hypothèse veut qu'ils descendent des dinosaures!). »
- « Que les adultes ne connaissent pas tout; il y a plein de choses qu'ils ne connaissent pas [étonnement et satisfaction]. »
- « À ne pas être gênés en public, à mieux s'exprimer. »
- « Plein de nouveaux mots de vocabulaire (ex. : en voie d'extinction, régurgitation, baguage, etc.). »

- « On a appris à apprendre des choses aux autres. On a, par exemple, appris plein de trucs sur comment présenter de l'information dans un musée : avec les objets, tu as moins besoin d'informations sur tes affiches. Les visiteurs veulent apprendre mais pas nécessairement en lisant; ils souhaitent plus interagir, s'amuser. C'est pour cela qu'on a construit des jeux interactifs, qu'on a préparé des questions surprenantes. »
- « À communiquer entre nous, à travailler en équipe, même avec des élèves d'une autre classe. »
- « À travailler avec plein de gens de l'école et de l'extérieur de l'école. »
- « À relever des défis (être prêts à temps, imaginer des jeux interactifs, trouver des questions auxquelles même les adultes n'arrivaient pas à répondre, etc.). »
- « À utiliser régulièrement Internet. »
- « À prendre des initiatives, à nous organiser et à être autonomes. »

Ce que nous avons aimé :

- « C'est le plus gros projet jamais réalisé. »
- « Un projet tellement fort qu'il va être impossible à oublier. »
- « Avec ce projet, on est devenu n° 1 de l'école. On a été de très bons représentants de l'école. »
- « On a travaillé fort avec plein de gens, mais cela en valait la peine. »

Facteurs de réussite du projet *Oiseaux*

Ainsi, au dire des participants, le projet *Oiseaux* a été un franc succès. Il a permis aux élèves de construire de nouveaux savoirs et d'acquérir ou de consolider de nouvelles compétences de travail. Il a de plus engendré beaucoup de fierté et de plaisir, et ce, tant chez les élèves que chez les enseignantes. Les effets positifs de ce projet nous amènent à examiner les principaux facteurs de sa réussite. En cours d'entrevue, les enseignantes ont spontanément dénombré quatre grands facteurs; nous nous sommes permis d'en ajouter un cinquième.

1. Les collaborations au sein même de l'école

Diane et Solange lient le succès de leur projet à la grande collaboration reçue de la part de plusieurs membres du personnel de l'école. Le soutien de la direction, notamment, fut des plus précieux. Dès le début, elles se sont senties appuyées par M. Bourassa, leur directeur, qui leur a prodigué des encouragements, donné plusieurs tuyaux sur les personnes-ressources à contacter et proposé des ressources pour faciliter la réalisation du projet. La participation active et soutenue des orthopédagogues, Louis et Margaret, de même que celle des stagiaires, Émilie et Marie-Hélène, fut décisive. Les premiers ont, notamment, mis en place d'astucieux moyens pour aider les élèves en difficulté à participer pleinement aux tâches qui leur incombaient et à les réaliser avec brio. Les secondes ont offert temps et initiatives permettant aux enseignantes de réaliser sans trop de contraintes de nombreuses tâches nécessaires au bon fonctionnement du projet. L'appui ponctuel des autres enseignants de l'école fut aussi précieux (ex. : des collègues ont permis aux élèves participant à la réalisation du projet d'utiliser à plusieurs reprises les ordinateurs de leur classe). Enfin, la collaboration des élèves est à signaler : il est clair que, sans leur intérêt, leur engagement et leur prise en charge, le projet n'aurait pu être réalisé avec autant de succès.

2. Les collaborations avec les organismes externes

L'accueil chaleureux et la reconnaissance chaque fois reçus par les différents organismes externes sollicités tiennent un rôle important dans le succès du projet *Oiseaux*. Les associations et les musées participants[5] ont spontanément accepté de partager leur expertise pour seconder les jeunes dans leurs initiatives. Cette collaboration soutenue avec les institutions du milieu a été, par ailleurs, rendue possible grâce au programme ministériel *Soutenir l'école montréalaise*[6]. À titre de projet inscrit au volet culturel de ce programme, le projet *Oiseaux* a pu bénéficier non seulement d'une aide financière importante, mais aussi de l'expertise de M. Réal Dupont, responsable de ce volet et spécialiste des relations entre les écoles et les institutions culturelles du milieu.

3. Le lien entre les activités du projet et certains objectifs du curriculum

D'entrée de jeu, le projet *Oiseaux* s'est révélé étroitement lié à plusieurs objectifs du curriculum. Ce lien entre le projet et certains objectifs disciplinaires et objectifs plus généraux du programme a permis aux enseignantes d'intégrer le projet *Oiseaux* à leurs autres activités pédagogiques. D'autre part, le fait que le projet se soit échelonné sur plusieurs mois est aussi jugé un facteur favorable à son succès. Cet échelonnement a, en effet, permis aux élèves de recevoir toute l'aide nécessaire pour assimiler les nouvelles connaissances de même que pour appliquer de façon répétée et diversifiée (en classe, au musée, à la radio) les compétences ciblées.

4. La motivation des élèves

Diane et Solange ont, rappelons-le, choisi de s'engager dans la réalisation de projets de partenariat, entre autres, en vue d'accroître la motivation et la participation de leurs élèves. Or une fois enclenchées, cette motivation et cette participation deviennent d'importants facteurs de réussite. Captivés, dès le point de départ, par les présentations des différents spécialistes rencontrés en classe ou au musée, les élèves ont activement fouillé à gauche et à droite pour recueillir le plus d'informations pertinentes possible. Ils ont aussi pris très au sérieux la préparation de leurs stands et saynètes. Ils avaient à cœur que leurs enseignantes, les gens des musées de même que le public visiteur apprécient leurs performances. Ils ont donc tout mis en œuvre pour réussir leur mission : celle d'être de bons représentants de l'école Bedford.

5. L'intérêt, le dynamisme et la foi des personnes porteuses du projet

Bien que Diane et Solange n'aient pas relevé ces derniers éléments, il est clair, selon nous, qu'ils sont étroitement associés au succès du projet. L'intérêt pour des projets qui stimulent les jeunes et qui leur permettent d'apprendre dans plus d'un contexte, le dynamisme manifesté dans la gestion du projet tout au long de l'année et la grande confiance – on pourrait dire la foi – dans le potentiel et les capacités des élèves, sont, à n'en point douter, trois éléments essentiels à la réussite d'un tel projet.

En guise de conclusion

Il est intéressant de souligner, en guise de conclusion, que les facteurs de succès examinés plus haut rejoignent ceux déjà identifiés par des enseignants du secondaire interrogés sur les conditions de réussite des projets de partenariat

musée-école secondaire (Matias et Lemerise, 2000). Ils rejoignent aussi, en partie du moins, ceux déjà considérés par des experts en pédagogie de projets comme hautement associés au succès de l'approche par projets (Brossard, 2000). La collaboration ressort clairement comme élément clé, mais avec la nuance ou précision qu'elle doit nécessairement venir de différentes sources (ministère, établissement, équipe-école, collègues partenaires, élèves participants, etc.) et se manifester sous différentes formes (soutien matériel et financier, encouragements, partage des tâches, reconnaissance, etc.). La faisabilité du projet entrepris, sa pertinence perçue et reconnue par les élèves participants et, finalement, son adéquation au regard des visées du programme sont, sans contredit, trois autres éléments garants du succès des projets de partenariat entre les écoles et les institutions de la communauté.

L'examen des facteurs associés au succès des projets de partenariat tel qu'il vient d'être fait n'en est qu'à ses débuts. Un appel à tous est lancé pour que cette toute première liste soit progressivement étoffée et consolidée. Plus cette liste sera exhaustive, plus elle sera utile aux enseignantes et aux enseignants désireux de réaliser avec succès ce type de projets. Et finalement, plus nombreux seront les succès obtenus, plus nombreux seront les élèves et les enseignants qui pourront « être aux oiseaux » parce que leur projet aura réussi.

M^me^ Tamara Lemerise est directrice du LANCE et professeure au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal. M^me^ Inês Lopes est membre du LANCE et étudiante diplômée en psychologie de l'Université du Québec à Montréal. M^mes^ Diane Paquette et Solange Nérée St-Cyr sont enseignantes à l'école Bedford.

Références bibliographiques

BROSSARD, L. « Engager les élèves dans des projets qui les captivent », *Vie Pédagogique*, 2000, n° 115, p. 35-36.

MATIAS, V., et T. LEMERISE. *Projet d'enquête sur la relation musées-adolescents. Volet 3 : À travers l'œil des enseignants et des enseignantes du secondaire*, rapport de recherche, Université du Québec à Montréal, 2000 (disponible en version PDF à l'adresse suivante : http://www.unites.uqam.ca/lance/pages/projets/volet3.html).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Prendre le virage du succès. Soutenir l'école montréalaise*, Québec, 1999-2000.

1. Les sept thématiques retenues sont : l'observation des oiseaux, l'origine des oiseaux, l'environnement et les oiseaux, les nichoirs et les mangeoires, les oiseaux du Québec, les oiseaux de proie et le baguage des oiseaux.
2. Chaque équipe est composée d'une dizaine d'élèves, une moitié venant de la classe de Solange, l'autre moitié, de la classe de Diane. Ce regroupement dans une même équipe des élèves de chacune des classes fut proposé pour faciliter la collaboration entre les jeunes des deux classes, mais aussi pour favoriser l'émergence d'un sentiment d'appartenance à un seul et même grand groupe : les plus vieux de l'école.
3. Diane et Solange tiennent à remercier chaleureusement Louis Viens et Margaret Pierre-Louis, orthopédagogues à Bedford, de même qu'Émilie Quintal et Marie-Hélène Brisson, stagiaires à l'école cette année-là, pour leur précieuse et fructueuse collaboration tout au long de la réalisation du projet.
4. Près de 90 p. 100 de l'effectif de l'école Bedford déclare avoir une autre langue maternelle que le français.
5. Le personnel éducatif du Biodôme, du Jardin botanique, de l'Écotarium et du musée Redpath est chaleureusement remercié, de même que celui de la Société environnementale Faucon et de la Société de paléontologie.
6. Le programme *Soutenir l'école montréalaise* du ministère de l'Éducation (MEQ, 1999) offre des ressources financières aux écoles de milieux défavorisés pour la réalisation de projets susceptibles d'améliorer la réussite scolaire des élèves.

UNE ÉCOLE-ENTREPRISE

par Lise Lagacé

Vous avez sans doute déjà visité une école primaire de votre environnement, mais vous êtes-vous aventurés jusqu'au sous-sol de cette école? Moi, si, et j'y ai fait une découverte inattendue! L'école de la Jeune-Relève, de la Commission scolaire de l'Énergie, est une école primaire située à Shawinigan et qui reçoit des élèves de la maternelle à la sixième année. Cette école possède dans ses murs une culture entrepreneuriale qui prend ses racines dans l'entreprise de fabrication de papier. Pour sa part, le personnel de l'école est convaincu des bénéfices de ce projet pour plusieurs jeunes (d'ailleurs, d'autres projets sont en action pour les autres cycles du primaire : friperie, chocolaterie, menuiserie, art culinaire). Pour la papeterie, tout y est : séchoirs, déchiqueteuses, bacs, tamis, essoreuses, filtres, feutres et, bien sûr, de la pâte qui se transforme en papier, cartes de vœux, enveloppes, etc.

Photo : Denis Garon

Des jeunes travaillent à démouler, à contrôler la qualité, à empaqueter, etc., tandis que Maxime, un élève du troisième cycle et adjoint au directeur général, semble ravi de m'expliquer les étapes de production.

L'ADAPTATION D'UNE ÉCOLE À SON MILIEU

Pourquoi, me direz-vous, une entreprise dans une école primaire? Il y a quelques années, plusieurs élèves de cette école qui en compte 225 essayaient de s'adapter au monde scolaire mais sans trop de succès. Les préoccupations quotidiennes de leurs familles, liées souvent aux difficultés de trouver un travail ou un logement convenable, de se nourrir sainement ou de boucler le budget, reléguaient l'école au rang d'un « mal nécessaire ». De plus, l'équipe-école gérait, outre le manque d'enthousiasme pour les études et des résultats scolaires pas toujours reluisants, un taux d'absentéisme important et résolvait régulièrement des difficultés de comportement. Il fallait donc passer à l'action et adapter l'école au milieu plutôt que d'essayer de convaincre les élèves de s'acclimater aux exigences scolaires. Le personnel de l'école cherchait à briser le mythe qui nous fait croire que la pauvreté est récurrente et que nous sommes impuissants à la combattre. On se devait de trouver une stratégie qui donnerait un sens à la vie et aux apprentissages de chacun des élèves de l'école.

Après plusieurs discussions, une étude de marché et des rencontres avec des entreprises clientes potentielles et avec le soutien de l'usine Alcan, l'équipe-école explore l'idée de fabriquer du papier et de le vendre. On croit que ce projet pourrait aider des jeunes à développer des compétences et des habiletés pour traverser leur vie; on entrevoit pour eux une possibilité de construire leur identité personnelle et professionnelle sur des bases solides afin qu'ils puissent être heureux et relever les défis du monde du travail, ce monde que

Photo : Denis Garon

certains d'entre eux connaîtront sans doute rapidement :

> « [L'école] doit donc outiller adéquatement les élèves afin qu'ils puissent faire les choix qui s'imposeront à eux tout au long de leur vie en matière d'orientation professionnelle. Elle doit aussi contribuer à l'éclosion des qualités personnelles nécessaires à une pleine actualisation du potentiel de chacun[1]. »

Une entreprise au quotidien

L'entreprise démarre sous la supervision des enseignants. Dans une philosophie d'école orientante et entrepreneuriale, les élèves du troisième cycle du primaire endossent les rôles de contremaîtres de la pâte ou de l'expédition, tandis que d'autres sont employés comme agents de recherche et de développement pour créer de nouveaux produits. Certains sont préposés à l'essorage, au démoulage ou au contrôle de la qualité. Le travail s'exécute tôt le matin, durant les récréations, le midi et pendant les ateliers inscrits à l'horaire scolaire. Tous les élèves de l'école sont mis à contribution ainsi que quelques adultes bénévoles qui viennent prêter main-forte aux jeunes entrepreneurs. Les produits sont surtout vendus à des entreprises.

Ce projet intéressant et dynamique pose aussi le défi des apprentissages scolaires. Les élèves apprennent-ils? Les enseignants réussissent-ils à exploiter le programme de formation?

Une entreprise gagnante

Marcel, l'enseignant qui supervise le projet, sourit devant ces interrogations : « J'ai toujours eu de la difficulté à faire comprendre les fractions à mes élèves; depuis qu'ils les utilisent concrètement à l'intérieur de la division Art culinaire, ils les intègrent facilement et jouent avec ces éléments comme des " pros ". Le cauchemar des fractions est terminé. » Dans une approche d'intégration des matières, l'équipe enseignante souligne que plusieurs compétences se développent à partir des tâches à accomplir dans la fabrication des produits provenant des différentes divisions de l'entreprise. Donc, que nul ne s'inquiète : les objectifs d'apprentissage peuvent être atteints. Le projet, selon les enseignants, engendre une participation active des élèves et leur permet de résoudre des problèmes authentiques qui facilitent, entre autres, le développement de la pensée mathématique. Plusieurs élèves construisent leurs connaissances mathématiques en prenant conscience des difficultés éprouvées, puisqu'ils peuvent en parler avec d'autres élèves ou avec leur enseignant, tout en mettant à l'épreuve ce qu'ils ont appris pour l'utiliser dans de nouveaux contextes.

L'école de la Jeune-Relève s'inscrit tout à fait dans l'esprit de la réforme puisqu'à travers ce projet les élèves trouvent un sens aux apprentissages, développent leur esprit d'équipe et le souci du travail bien fait (on ne peut pas vendre des produits de mauvaise qualité) et apprennent aussi à respecter des échéanciers, et ce, en devenant de plus en plus autonomes.

Si certains élèves ont retrouvé l'intérêt à l'égard des études grâce à ce projet, d'autres, même s'ils sont encore aux prises avec des difficultés scolaires, viennent à l'école parce que le projet leur tient à cœur. Impossible alors de manquer la classe, impossible aussi de se comporter en garnements : il y a trop de travail à accomplir afin que l'entreprise réussisse.

Selon l'équipe-école, les élèves apprennent à mieux se connaître, ils découvrent leurs aptitudes et leurs habiletés et, surtout, ils commencent à se faire confiance.

Photo : Denis Garon

La suite de l'aventure

L'« école-entreprise » de la Jeune-Relève fonctionne grâce au dynamisme de toute l'équipe qui croit aux avantages de l'approche orientante. Yvon Bellemarre, directeur, et Stéphane Robitaille, directeur adjoint, mobilisent et accompagnent leur équipe enseignante dans cette aventure. Le succès s'actualise aussi par l'engagement des Anne-Marie Gauthier, des Hirondelle Melançon-Gignac, des Marcel Piette, enseignants de l'école, par l'apport de Carole Boivin, conseillère d'orientation, et par la contribution d'autres membres du personnel. Les parents, témoins des capacités de leurs enfants, sont fiers et heureux de collaborer. Les clients, issus de la communauté, viennent soutenir les efforts de l'école. Quant à la commission scolaire, elle offre à ce personnel, outre des ressources humaines et financières, un cadre de référence et un programme d'information et d'orientation scolaires et professionnelles.

La clé du succès de l'entreprise : des adultes engagés et enthousiastes qui font confiance aux jeunes de leur milieu, qui croient en leur potentiel et qui ont à cœur la mission sociale et humaniste de l'école. De plus, quelle n'a pas été leur surprise de s'apercevoir que, à travers les différents apprentissages qu'ils font, les élèves développent aussi un sentiment d'appartenance très fort à leur école primaire.

En effet, plusieurs élèves qui ont fréquenté l'école de la Jeune-Relève et qui sont maintenant au secondaire offrent leurs services durant leur temps libre pour venir mettre la main « à la pâte ». Ils sont fiers de leur expérience.

Alexandre, un ancien, disait récemment : « Un jour, j'aurai ma propre entreprise, et ce sera grâce à ma petite école. »

Mme Lise Lagacé est consultante en éducation.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, 2001, p. 45.

QUAND LE SPECTACLE FAIT ÉCOLE

par Anne-Marie Ouellet

Avant-propos

Lectrices, lecteurs... Ce texte raconte la petite histoire d'une grande aventure. Il était donc une fois... quatre enseignantes, des collègues engagés, la vision d'un directeur d'école, l'assistance du Programme de soutien à l'école montréalaise, l'appui de ressources communautaires solidaires, l'œil vigilant d'une conseillère en éducation et un projet culturel pédagogiquement intégrateur de connaissances et multidisciplinaire. Vécu à l'école Notre-Dame-du-Sourire, à Verdun, tout au long de l'année scolaire 2001-2002, ce projet mettait à l'honneur Victor Hugo, de grandes valeurs éthiques et morales dont la tolérance, une conscientisation à la suite du drame du 11 septembre, une forte dose de coopération, d'engagement et de constance et un grand plongeon dans certains des principaux fondements de la réforme, dont celui de « mener un projet à terme ».

Tout cela était essentiellement proposé à des élèves de première et de deuxième secondaire qui éprouvaient des difficultés d'apprentissage ou de comportement, soit à une centaine d'élèves dont la motivation et l'attachement à l'école étaient en chute libre. Contrer le décrochage et favoriser la réussite scolaire balisaient donc notre action. L'événement théâtral *À l'ombre des tours* a connu son apothéose le 22 mai 2002 sur la scène de la salle Jean-Grimaldi, à Lasalle, devant des élèves des cinquième et sixième années du sud-ouest de Montréal (près de 800!) avec lesquels nous voulions établir des liens signifiants pour favoriser par la suite leur passage au secondaire.

L'article qui suit met l'accent sur la valeur novatrice de l'expérience et sur la démarche pédagogique qui a permis de constater que les élèves qui s'y étaient engagés avaient fait des apprentissages concrets, durables et transférables.

Situation initiale : constats d'une réalité

Voici des bribes de discours entendus tout au long des années passées, qui nous ont propulsées dans l'aventure et ont aiguisé notre désir de « changer quelque chose » à notre démarche d'enseignement.

Tout d'abord, certains commentaires issus d'échanges entre intervenants circulant au salon du personnel : « Les élèves entendent mais n'écoutent pas. » « Je leur donne de la récupération pourtant et ils ne comprennent pas plus! » « Ils se lassent de tout : l'informatique, le travail en équipe... On prépare plein de choses et ils ne sont pas plus motivés! »

Puis, à ce désolant discours s'ajoutaient, en bout de piste, les propos désillusionnés qui suivaient les troublantes révélations du mois de mai. Il est vrai qu'en trop forte proportion nos élèves affichent en saison printanière une mémoire « à vide ». Ces périodes de révision, moments de vérité troublante, procurent inévitablement des tiraillements sérieux.

N'avions-nous pas fait? N'avions-nous pas dit? N'avaient-ils pas exécuté quantité de tests formatifs, suivis d'autres, sommatifs, attestant que la matière avait été saisie? Certes. Alors POURQUOI ne se souvenaient-ils plus? POURQUOI ne se rappelaient-ils pas? Ces questions nous ont régulièrement secouées. Ces constats d'inefficacité nous ont ramenées, ma collègue Natalie Claivaz et moi, à notre responsabilité première et à la base, c'est-à-dire au « comment faire ». Oui, comment faire pour enseigner efficacement et s'assurer qu'il y ait des apprentissages et des transferts durables? La réponse que nous cernons après avoir vécu cette aventure pédagogique en 2001-2002 trouve sa justification dans les interrogations qui suivent.

Élément déclencheur... constats du problème

Se pourrait-il qu'il soit faux de prétendre que les élèves effacent tout de leur mémoire et qu'il s'agisse plutôt d'une erreur de démarche? En réalité, peut-être que la bonne procédure pour qu'ils « sauvegardent » vraiment n'est pas toujours suivie correctement.

Dans la mesure où Natalie et moi voulions qu'à travers la démarche du projet nos élèves apprennent et retiennent, nous devions prendre une autre voie et faire autrement. Nous souhaitions surtout éviter l'enseignement magistral, les cahiers d'exercices répétitifs et le travail individualisé par objectifs morcelés, qui isole la personne et néglige de prendre en considération ses connaissances antérieures.

Campées dans l'intention ferme de développer l'autonomie des élèves, nous avons opté pour une stratégie d'apprentissage qui stimule la créativité et permet aux jeunes de manœuvrer dans un espace et un rythme de travail personnalisés.

Ce processus alimenta leur motivation, car en plus de leur permettre de s'investir dans des projets en en déterminant la nature et la couleur, des moments clés d'intervention avec les pairs scandaient la démarche et permettaient des réajustements ainsi que, ô petit bonheur, ce que l'on appelle « de l'apprentissage ».

Péripéties... constats d'une solution

Nous avons donc voulu comprendre et apprendre comment toucher la mémoire de travail pour qu'elle daigne sélectionner les informations, rechercher du sens, organiser les connaissances en vue d'acheminer tout ce beau bagage vers le haut lieu qu'est la mémoire à long terme... celle qui n'oublie pas. Pour y arriver, il nous fallait apprendre comment cheminer sur cette voie et accompagner efficacement la construction du savoir. Pour ce faire, nous avons eu nous-mêmes notre guide (évidence ultime : l'enseignant à l'ère de la réforme doit être lui-même soutenu pour peaufiner sa vision de l'enseignement et sa façon d'enseigner). C'est d'ailleurs ce qui a fait toute la différence quant à la pertinence du projet. Sans le regard constructif et critique de notre consultante en éducation, M^me^ Rosée Morissette, nous aurions produit une belle création artistique sans pour autant avoir réussi à y intégrer des apprentissages scolaires (nous l'expliquerons plus loin, mais nous l'affirmons tout de suite : nous avons touché à un bon nombre d'objectifs des programmes d'études et constaté les apprentissages faits par les élèves). De plus, la perspective d'un spectacle de fin d'année n'aurait pas suffi à conserver l'intérêt, la motivation et l'implication de nos

élèves. NOTONS-LE : si nos petits décrocheurs potentiels aux innombrables surprises caractérielles quotidiennes se sont sentis interpellés dans l'aventure, c'est que nous avons respecté le fait que ces jeunes aux « étiquettes diverses » apprennent en s'engageant plutôt qu'en écoutant.

En collaboration avec Rosée, sur la toile de fond d'une pièce de théâtre à présenter en mai et en faisant toujours des liens avec notre GRAND objectif, nous nous sommes mises à la tâche de... bâtir des tâches. De façon variable, les jeunes ont embarqué dans chacune d'entre elles. Certaines ont suscité plus d'engouement que d'autres, mais toutes se sont enchaînées logiquement vers l'événement final et ont fait en sorte qu'il n'y ait pas de « décrochage » chronique d'intérêt. Voyons de près.

Premier exemple de tâche

L'adolescente ou l'adolescent type de notre milieu baigne dans un univers de vidéoclips et de films américains. Bien peu parmi eux se sont intéressés à un type de discours oral différent de celui-là. Leur environnement naturel étant généralement peu ouvert culturellement, il était d'abord nécessaire de franchir une barrière de préjugés, ce qui constituait un gros pas. La première tâche que nous leur avons proposée en septembre était d'écrire une lettre aux élèves de cinquième et de sixième année les invitant à venir voir la pièce de théâtre, le 22 mai. Les jeunes devaient prendre le temps d'expliquer « aux plus petits du primaire » les différences entre l'univers cinématographique et le monde théâtral. Comment y parvinrent-ils, l'ignorant eux-mêmes encore à ce stade?

Case départ : créer un conflit cognitif

Réactiver leurs connaissances antérieures sur le septième art était bien sûr le point de départ. Leur mémoire contient un certain bagage, riche ou pauvre, pertinent ou futile. Il faut que l'on y crée un « mouvement », en vue d'obtenir par la suite un type de classement, de réorganisation ou carrément un grand ménage d'évacuation. Nous avons donc causé « cinéma ». Au palmarès, les films qui frappent les sens et ceux qui encensent l'apparence, ce qui était prévisible. Pour permettre de faire ultérieurement un parallèle avec le théâtre (et d'être ainsi en mesure d'en parler à d'autres), nos élèves ont relevé des citations et des exemples tirés du film *Le mousquetaire*, qui illustrent l'importance accordée aux effets spéciaux, aux images virtuelles et au temps visuel par rapport à la parole et aux dialogues. Grâce à ce long métrage, la notion d'invraisemblance et les étapes du schéma narratif ont pu être abordées. Ils ont fait le même travail après avoir tous assisté à la pièce de théâtre *Les trois mousquetaires*. Confrontant les différences issues de leurs observations, ils ont été en mesure d'exprimer avec plus de précision les caractéristiques propres à chaque univers et le langage approprié qui en découle. Fiches comparatives en mains, ils ont par la suite accueilli en classe des comédiens qui avaient joué dans la pièce et qui acceptaient de répondre à leurs questions. Ici, les acteurs ont parlé de leurs expériences devant la caméra, à la télévision, et devant le public, permettant ainsi à nos adolescents de comprendre encore mieux ce bel univers d'émotions pures et directes qui prend vie par la gestuelle et le langage liés au théâtre. Forts de leurs connaissances et à l'aise quant au contenu, les jeunes ont écrit une lettre pertinente avec beaucoup plus d'assurance qu'ils auraient pu le faire pour toute autre production qui leur aurait été présentée sans préalable, sans activité et sans but concret. Donner un sens au travail à produire a cent fois plus d'impact que tout pourcentage!

Exemple deux

Par la suite, Natalie et moi avons conçu un jeu de cartes dont le but était d'associer dans le bon ordre des « suites » correspondant à des séquences narratives du film *Le mousquetaire*.

Après avoir joué, les élèves se regroupaient en équipes et recevaient des cartes vides sur lesquelles ils devaient inscrire des phrases-clés résumant différentes séquences de plusieurs schémas narratifs complets, extraits de la pièce de théâtre *Les trois mousquetaires*. Confrontation de conception, justification, négociation et réalisation. Les équipes échangeant par la suite leurs jeux, elles jouaient des parties de cartes « instructives ».

Avouons-le : jamais un schéma narratif ne fut défendu avec autant d'ardeur et un contenu assimilé en si peu d'heures!

Renforcement par la preuve d'une de nos croyances : la joie et le bonheur associés à des échanges avec la collectivité ou le groupe créent un état de confiance et de sécurité. Ainsi comblée, la zone limbique du cerveau (l'esprit émotionnel) s'active et permet une qualité d'engagement et de motivation chez l'être humain, qu'il soit jeune ou vieux.

Et trois

La pièce de théâtre intitulée *À l'ombre des tours* se situait au Moyen Âge, tout en faisant des incursions dans notre réalité moderne. Adaptation légère de *Notre-Dame-de-Paris* de Victor Hugo, dont elle retenait surtout les personnages, l'œuvre était écrite de façon à laisser deux scènes à concevoir par les jeunes. Les élèves de première secondaire assumaient le dénouement et ceux de deuxième la situation finale. En vue de sélectionner les meilleurs scénarios, il était normal de permettre aux jeunes de trouver des outils pour cheminer vers une appropriation du contexte historique de la pièce. À ce stade, la tâche demandée était de construire une grille d'analyse des réalités socioculturelles de l'époque médiévale. Les supports concrets fournis étaient une visite guidée de la salle médiévale du Musée des beaux-arts de Montréal ainsi que la lecture d'une adaptation pour jeunes de *Notre-Dame-de-Paris* de Victor Hugo.

Même case départ et préalable : dépoussiérer leurs connaissances de cette époque, lesquelles correspondaient souvent à un méli-mélo saupoudré à la façon Luc Plamondon, Walt Disney ou *Donjon et dragon*. Quoi qu'il en soit, tout le monde avait son opinion sur le sujet, ce qui constituait un excellent tremplin.

Pour corriger les croyances erronées et faire place à de nouvelles données, nos élèves se sont donc rendus au musée munis d'un dépliant pour recueillir des informations et tracer des croquis illustrant des dominantes architecturales (les maquettes et les plans des décors pourraient plus tard être réalisés dans les cours d'arts plastiques). Au retour, avant de se lancer eux-mêmes dans la rédaction du scénario qui s'ajouterait à la pièce, ils testaient leur grille d'analyse sur des scènes déjà écrites et y cherchaient les anachronismes en tout genre. Un enseignant d'histoire aurait rayonné de satisfaction à les observer par la suite analyser de façon critique le film *Chevalier*, qu'ils jugeaient vraiment « américanisé ».

Nous terminons ici ce volet « pratique ». Remarquez que le concept de tâches a jalonné chaque mois de l'année 2001-2002 et qu'en lui-même, il contient pratiquement toute la valeur novatrice d'*À l'ombre des tours*.

Nous verrons plus loin comment ce qui nous apparaît ici comme novateur a eu de l'impact au moment de jauger l'apprentissage dans des situations nouvelles qui exigeaient un transfert réel des connaissances et des habiletés acquises. Nous avons dû également vivre nos contradictions et faire subir à nos élèves des évaluations « classiques » auxquelles nous nous sentions encore liées (certains changements de mentalité demandent plus de temps que d'autres). Encore là, il en est ressorti des points forts. Il y avait progrès.

Public cible

La pièce fut présentée en matinée, le 22 mai, aux élèves des écoles primaires de notre territoire et, en soirée, aux parents et amis. Les jeunes avaient mené des activités promotionnelles au cours des mois

de mars et d'avril, ce qui nous amena 800 personnes à la première représentation et 450 à la deuxième. Certains élèves ont participé à la conception et à la réalisation d'une émission de radio qui fut officiellement mise en ondes à partir des studios du Centre des sciences. D'autres ont agi à titre d'infographes ou de journalistes et, à la suite d'une visite dans une entreprise d'infographie et d'une rencontre avec un journaliste du journal local, ont conceptualisé et rédigé une affiche publicitaire et des communiqués pour les journaux. Enfin, une équipe a fait la tournée des classes de cinquième et de sixième année pour préparer les élèves à venir assister au spectacle. Nous souhaitions créer des liens signifiants avec ces enfants des écoles primaires et tenter de susciter déjà un sentiment d'appartenance pour favoriser leur passage éventuel au secondaire en amenuisant certaines craintes. Plusieurs rencontres ont eu lieu avant même la représentation du spectacle. Nous avions même produit un guide pédagogique comprenant des activités relatives au français, aux arts et à l'histoire en rapport avec le spectacle, son thème et son époque. Cela prenait entre autres la forme d'un concours consistant à compléter un refrain pour la chanson de la finale, de la confection de bannières médiévales ou de l'envoi de courriels aux personnages de la pièce. Dans cette démarche, nos grands rayonnaient de « maturité » sous le regard éloquent des plus jeunes auxquels ils s'adressaient. Habituellement, nos élèves se rebellent devant le cruel exposé oral obligatoire. Ici, le but à atteindre semblait l'emporter sur toute révolte ou opposition. Ils ont bien préparé ces visites et ces exposés; ils ont su répondre aux questions, se sont améliorés d'une fois à l'autre en évaluant leur performance et sont revenus plus sûrs de leur capacité à s'exprimer devant un public. On pourrait donc conclure que ces jeunes orateurs ne seront plus réticents à la communication orale, pour peu que le sujet

ait du sens pour eux et qu'il soit intéressant.

Dénouement... constats d'un résultat

Côté jardin, le mois de mai nous a permis de noter des progrès en termes d'estime de soi, de solidarité entre les élèves ou de tolérance envers les autres et, côté cour, il y a eu indéniablement un apprentissage de la méthodologie de la recherche d'information. L'accès aux ressources culturelles du Programme de soutien à l'école montréalaise nous ayant permis de rencontrer des artistes à l'école, de faire des visites au théâtre, au musée, dans les coulisses du théâtre Denise-Pelletier (« L'envers du décor » et les différents métiers reliés à la scène) et de profiter de l'expertise d'un professionnel des communications pour l'émission de radio, nos jeunes ont ainsi bénéficié de sources diverses pour accumuler des informations à partir de la réalité plutôt que d'une façon encyclopédique, qui est nettement moins à leur portée. Et surtout, répétons-le, ces adolescentes et adolescents que l'école traditionnelle n'a pas réussi à récupérer ont persisté dans des situations qu'auparavant ils auraient dénigrées et rejetées, ce qui constitue un résultat notable. Peut-être attendez-vous ici des résultats en termes de pourcentage? Il y en a eu. Un exemple évident est l'écriture d'un texte narratif effectuée au printemps 2002 (il s'agissait de raconter une aventure vécue par un jeune au Moyen Âge). Les textes corrigés à l'aide de grilles de correction conventionnelles ont obtenu des notes supérieures d'au moins 10 à 15 p. 100 à celles attribuées pour un texte similaire écrit à une étape précédente, ce qui est digne de mention. Ajoutons qu'avec le texte de la pièce et la lecture de *Notre-Dame de Paris*, de Victor Hugo, les élèves ont également apprivoisé un autre niveau de langage, différent de celui qu'ils utilisent couramment.

Situation finale... constats de satisfaction

Et qu'en est-il de la pièce elle-même? Honnêtement, au soir du 22 mai 2002, nous nous sentions plus que fières. Si nous étions satisfaites de la démarche entreprise et de sa pertinence pédagogique, le produit final représentait un accomplissement et un sommet. En parallèle des activités que tous vivaient en classe, les onze acteurs principaux qui avaient passé des auditions en novembre répétaient régulièrement trois soirs par semaine depuis janvier (à raison de deux heures chaque fois), sous la supervision d'Alain Boisvert, un metteur en scène engagé pour l'événement. La troupe de danse composée d'une trentaine d'élèves et supervisée par Maryse Loranger s'activait également de façon suivie et l'équipe de Katia Baker, responsable de la conception des décors dans la classe d'arts plastiques, occupait l'atelier parfois bien tard en soirée. Les figurants prenaient leur rôle (et leur costume!) très au sérieux; l'équipe technique, au son, à la régie, aux éclairages, avait des allures professionnelles; les maquilleurs, accessoiristes, préposés à l'accueil et responsables des coulisses assumaient leur tâche avec sérieux. Loin d'eux l'idée de s'absenter de l'école durant cette période.

Ce fut un projet de foi et de croyances né d'un besoin d'efficacité. Ce fut un projet de solidarité, l'équipe-école répondant ponctuellement aux exigences de certains moments « épiques » et faisant preuve de compréhension devant notre petite troupe frénétique. Également un projet porté par la communauté, le Club optimiste en tête de liste de nos supporters incontestés. Ce fut l'occasion de faire de belles rencontres; par exemple, nous avons été enchantées de côtoyer Diane Aitken, une conseillère pédagogique « branchée » et une source intarissable de bonnes idées!

Nous avions l'énergie, la créativité et le sens de l'organisation, mais pas d'infrastructure ni beaucoup de ressources matérielles et financières. Nous tenons à remercier ici deux de nos plus grands alliés, soit M. Réal Dupont, du Programme de soutien à l'école montréalaise, et M. Robert Claivaz, directeur de l'école Notre-Dame-du-Sourire. Sans leur soutien, cette aventure demeurée au stade des intentions. Grâce à eux, nous avons pu la vivre.

Comment poursuivre une autre année? Les aléas administratifs étant ce qu'ils sont, il se peut que nous n'ayons plus de tels moyens financiers. Il peut arriver aussi que nous ne puissions former équipe, mes collègues et moi. Il se pourrait même que nos approches pédagogiques ne trouvent plus preneur, malgré le fait qu'elles répondent aux objectifs de la réforme! Alors, que nous restera-t-il? Si petites que soient parfois notre marge de manœuvre et notre latitude dans l'univers scolaire, il nous reste cette certitude : enseigner n'est pas une question de transmission de savoirs, mais bel et bien un accompagnement dans la construction du savoir. Sur cet état de fait, nous avons plein pouvoir.

M^me^ Anne-Marie Ouellet est enseignante à l'école Monseigneur-Richard de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

DES ENJEUX DE SOCIÉTÉ ET DES DÉFIS POUR LES ENSEIGNANTS

Rêvant d'une cité assurément utopique, Platon proposait pour la formation des citoyens, et plus spécialement des dirigeants, un cycle de formation allant de la petite enfance jusqu'à 50 ans. Ce curriculum intégrait successivement des études de lettres, de musique et de mathématiques, puis de sciences, ultérieurement de dialectique en tant qu'instrument de la philosophie – jusqu'à l'âge de 35 ans environ. Après quoi Platon jugeait nécessaire une confrontation des acquis, dirait-on aujourd'hui, et de la vie réelle, dans une participation à la vie de la cité – durant une quinzaine d'années. Cette expérience de vie, compte tenu de la préparation antérieure, serait riche d'enseignements. Le maître, durant ces années, continuerait de pousser ses disciples, comme le faisait jadis Socrate, à aller constamment plus loin, au-delà des apparences. Au terme de cette patiente démarche, peut-être lui serait-il donné de pouvoir contempler le Bien. Et la sagesse : « On ne saurait devenir un homme, soutenait Platon, avant cinquante ans. »

Platon, premier tenant d'une philosophie et de pratiques d'éducation permanente? Premier témoin, il y a plus de 2 000 ans, d'un souci et d'un projet d'apprendre tout au long de la vie? Il serait certes abusif de prêter à Platon, dans la relecture que nous pouvons faire de nos jours de ses propos, les idées de notre temps. Il demeure que, au cours des siècles qui ont suivi, la conscience d'un rapport décisif entre éducation et société, plus précisément entre l'école (et la formation) et la cité, n'a cessé de s'affirmer, et de façon de plus en plus forte. L'avenir de la cité, ainsi que la qualité de la vie individuelle et collective dans la cité, dépendent de l'éducation. Aujourd'hui plus encore qu'hier, diront certains. Et l'enjeu n'est pas ici d'ordre économique seulement; c'est toute la vie des personnes et des collectivités qui est en cause, toute la vie de toutes les personnes et de toutes les collectivités à l'échelle des pays et des grands ensembles, et finalement de la planète. Cela, Platon ne pouvait pas le penser, qui réservait son programme de formation aux seuls rois philosophes.

L'AUDACIEUX PROJET DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

Il y a plus de 40 ans déjà, un projet dit alors d'éducation permanente ralliait un peu partout dans le monde des enseignants et des enseignantes, et surtout des formateurs et des formatrices d'adultes, qui y ont investi les énergies de riches créativités et d'engagements résolus. Le projet était social et proprement politique en même temps que d'ordre éducatif ou de formation. Il s'agissait de reconnaître et surtout de briser d'artificielles frontières dressées entre l'école et le travail, entre la pensée et l'action, entre l'éducation ou la formation et la participation à la vie de la cité, comme aussi entre les groupes et les personnes, entre ceux et celles qui savent ou ne savent pas, prétend-on, entre les riches et les pauvres. Il s'agissait de revoir, pour les réaménager, les rapports au temps et à l'espace, au savoir, à la vie…

Comme on l'a dit alors et si souvent repris par la suite :

- Il n'y a pas, en tout cas il n'y a plus, et sans doute n'y a-t-il jamais eu, séparant l'enfance de l'âge adulte, un temps pour apprendre et un temps pour vivre; on vit quand on apprend et on apprend à vivre[1].
- Il n'y a pas non plus, il n'y a sans doute jamais eu un lieu pour apprendre, l'école, et d'autres lieux pour vivre la vie à laquelle on aurait été préparé par elle; l'école est l'un des lieux de la vie, milieu de vie, et la vie – « l'école de la vie » – est partout source de nouvelles « leçons » et de constants apprentissages.
- La vie, qui traverse le temps et l'espace, transgresse aussi les frontières dressées par les jeux d'intérêts de groupes divers et les conflits de pouvoirs entre eux, et reflétés à l'école comme au travail et dans la cité par les découpages disciplinaires inventés pourtant en vue de prendre en considération modestement un seul aspect à la fois d'un réel complexe. Il nous faut reconnaître la foisonnante complexité du réel et, partant, la nécessité d'approches diverses et complémentaires, en interaction pluridisciplinaire tant pour le saisir ou le comprendre que pour l'agir.

Il y a eu, au cours de ces années que j'évoque ici bien rapidement, la prise de conscience d'une mutation de société en cours, d'une « entrée » dans ce que l'on devait appeler plus tard une « société du savoir », une société où toute la vie, et pas seulement l'économie, est dépendante du savoir et des savoirs – et de leur qualité.

Deux orientations majeures ont alors été empruntées, touchant l'éducation et la formation, qui devaient laisser leur marque dans les établissements et dans les programmes :

- D'une part, compte tenu des exigences d'un nécessaire rattrapage, l'élargissement de l'accès aux savoirs, par la diversification des services, des programmes et des actions de formation à l'intention des adultes. L'éducation des adultes avait été très vivante, fort dynamique dans le Québec des premières décennies du XX[e] siècle et jusque dans l'immédiat après-guerre; elle prenait place principalement, presque exclusivement dans ce que nous appellerions aujourd'hui « la vie associative ». Dans les décennies ouvertes par la Révolution tranquille, on a surtout cherché à donner accès, pour la formation des adultes, aux ressources scolaires : de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire à l'université, on a mis en place les structures d'accueil et les programmes nécessaires, structures et programmes qui faisaient d'ailleurs l'envie des visiteurs étrangers.

  Les chiffres, bien sûr, ne disent pas tout. Notons quand même que, pour l'année 1959-1960, on estimait à un peu plus de 80 000 le nombre d'adultes inscrits à des activités éducatives officielles dans les établissements d'enseignement publics et privés. Vingt ans plus tard, on en dénombrera près de 350 000[2]!

  On peut désigner ces décennies, au Québec comme de façon générale dans les pays industrialisés, comme celles de l'institutionnalisation de l'éducation des adultes[3], pour le meilleur et pour le pire. Pour le meilleur : des milliers d'adultes ont pu acquérir des compétences désormais exigées par le travail et par la vie dans la cité. Pour le pire aussi : l'éducation des adultes, scolarisée, domestiquée, y a perdu en partie sa spécificité et souvent, du même coup, sa dynamique contestataire.
- D'autre part, et cela est généralement moins connu, en tout cas moins pris en considération dans les bilans dressés, des projets pilotes ont tenté de mettre en œuvre dans l'école des jeunes la philosophie de l'éducation permanente et sa dynamique propre. Je mentionnerai ici, ne donnant qu'un exemple, l'expérience de l'école Jonathan, sous la guidance de Charles Caouette. Il s'agissait d'inscrire dès le départ la formation des jeunes sous le signe d'un

projet – et, malgré la difficulté inhérente et l'effort nécessaire, d'un plaisir en même temps que d'un droit et d'une responsabilité — d'apprendre, projet que l'on pourrait qualifier de nourricier, appelé à durer toute la vie.

Des enjeux et des défis

Des enjeux d'importance majeure étaient et sont toujours ici en cause, qui entraînent de grands défis. J'en indiquerai ci-dessous quelques-uns d'ordre épistémologique et épistémique (touchant les savoirs et la connaissance), d'ordre politique et organisationnel et d'ordre plus proprement pédagogique (touchant les pratiques d'enseignement et de formation)[4].

Des enjeux et des défis d'ordre épistémologique et épistémique

Le projet de l'éducation permanente, entendu aujourd'hui comme découlant de la nécessité et du droit pour tous d'apprendre tout au long de la vie, met d'abord – et directement – en cause le rapport à la connaissance et au(x) savoir(s), à l'acte d'apprendre. On peut avoir du savoir et des savoirs une conception qui les représente comme constitués et, bien qu'on les sache encore incomplets et en tant que tels jamais clos, quand même certains, définitifs – de sorte que l'on peut les « détenir », mettant alors les savoirs « en détention », si je puis m'exprimer ainsi, prisonniers de la connaissance assurée que l'on en a[5]. Ces savoirs acquis, éventuellement accumulés (et parfois accaparés), on pourra chercher à les diffuser, à les transmettre. Cependant, on peut aussi comprendre et vivre les savoirs autrement, comme à constamment construire et reconstruire dans la connaissance toujours renouvelée et encore à approfondir que l'on peut en avoir et que l'on en a, finalement incertaine.

Le rapport au(x) savoir(s) n'est pas le même dans les deux cas de figure précisés, et ce, tant sur le plan proprement épistémologique (touchant la connaissance et ce que l'on pourrait appeler sa « validité ») que sur le plan épistémique (touchant l'acte d'apprendre comme entrée dans la connaissance), donc à la fois pour l'enseignant et pour l'élève ou l'étudiant.

Il y a plus. Dans les deux « modèles » sous-jacents aux deux cas de figure, les rapports entre l'école, d'une part, et le monde du travail et de la vie en société, d'autre part, sont perçus et vécus différemment. D'un côté, on estime qu'il faut d'abord comprendre pour apprendre à faire ensuite; de l'autre, qu'il faut apprendre à faire, et faire pour comprendre.

Nous sommes renvoyé-s par là au débat sur l'articulation toujours à revoir des **rapports entre pratique et théorie** : rapports de frères ennemis, inséparables mais toujours en guerre. Il est possible de mettre en interaction féconde pratique et théorie, comme aussi action et réflexion ou retour critique sur l'action, mais à la condition – rigoureusement nécessaire – que l'on ne cherche pas à inféoder la pratique à la théorie, celle-ci dictant à celle-là ce qu'il convient de faire et faisant de la pratique le lieu d'« application » de la théorie. Les théories ne s'appliquent pas, comme on le prétend parfois, et cette prétention provoque toujours la déception des désillusions; les théories s'éprouvent plutôt dans la pratique. Leur mise à l'épreuve fera tôt ou tard apparaître leur insuffisance ou leur inadéquation, obligeant à reprendre les chemins de l'interrogation. Dans la mesure, toutefois, où l'apport des théories, pris en considération dans l'action, permet d'aller plus loin ou d'emprunter, changeant de cap, de nouveaux chemins, celles-ci sont fécondes et stimulantes pour l'action. En effet, l'intrusion de la théorie dans l'action fait voir les insuffisances de cette dernière; elle aide l'acteur à comprendre les raisons de l'échec; elle lui ouvre de nouvelles perspectives pour la préparation de nouveaux plans d'action, pour le recours à de nouvelles modalités d'action. C'est ainsi que l'on a pu dire qu'il n'est rien de plus pratique qu'une bonne théorie, élaborée sur la base des enseignements de la pratique qu'elle cherche en retour à éclairer, pour partir des défis lancés par la pratique – et ainsi tourne la roue.

C'est dire que les rapports entre théorie et pratique, ou pratique et théorie – comme aussi les rapports entre l'école ou la formation et le travail et la vie – ne sont pas des rapports d'antériorité/postériorité, encore moins de sujétion de l'une à l'autre, mais d'interaction dialectique. Or c'est précisément ce rapport d'interaction dialectique entre pratique (ainsi que vie et expérience de vie et de travail) et théorie qu'a tenté de mettre en œuvre ou de favoriser, depuis longtemps, l'éducation des adultes. Et encore aujourd'hui. Depuis peu, ce souci a aussi gagné la formation des jeunes, s'inscrivant alors dans ce que l'on appelle désormais la « pédagogie du projet » et l'« approche compétence(s) ».

C'est dans la pratique, dans l'action, que peuvent être mises en évidence les exigences, pour le sujet de l'action, d'un bien-agir – ce que les professionnels nomment les « standards de la bonne pratique »; c'est également là, pour une part du moins, que s'acquiert la capacité habituelle ou régulière de ce bien-agir, c'est-à-dire la compétence; c'est là, enfin, que l'on peut vérifier si la compétence nécessaire a été effectivement acquise et en mesurer le degré. Cela n'empêche pas que soient indispensables, pour l'acquisition ou la constitution des compétences et pour leur développement, des savoirs théoriques, en vue de démarches de retour critique sur l'action. Cela, bien évidemment, ne va pas sans répercussions majeures sur l'école et, hors d'elle, sur les activités structurées de formation.

La notion de compétence et l'« approche compétence(s) »

La notion de compétence, associée à celle de performance, a d'abord envahi le monde de la production, puis le champ de la formation en entreprise, et plus récemment le champ scolaire. On a fait grief aux tenants de l'« approche par compétence(s) » de découper abusivement des tâches parfois complexes pour morceler les habiletés et compétences exigées et redéfinir en conséquence les postes et les modes de travail, puis les objets et les modes d'apprentissage, en vue d'une meilleure performance, au prix, pour les travailleurs et pour ceux et celles qui se forment, d'une désappropriation d'une tâche échappant désormais à leur contrôle et aussi, parfois, d'un stress accru les conduisant à l'épuisement professionnel (*burn-out*). Au prix également d'un coût social élevé[6].

Heureusement, on voit aujourd'hui à l'œuvre une autre approche. La compétence n'est alors plus entendue comme la capacité seulement d'accomplir correctement la tâche assignée, mais plutôt comme celle de « transférer » dans une situation nouvelle et en fonction d'une nouvelle tâche des connaissances et des habiletés acquises, comme la capacité de « mobiliser » dans cette situation nouvelle, inédite, en fonction d'une tâche nouvelle à accomplir, ses acquis expérientiels et pratiques tout autant que théoriques mis en disponibilité, puis en action dans une articulation elle-même inédite, qui permettra d'innover. Philippe Perrenoud a bien montré comment les deux métaphores du transfert et de la mobilisation donnent à entrevoir plus qu'à comprendre ce qu'est la compétence. La première métaphore renvoie à la capacité du sujet de contextualiser, décontextualiser et recontextualiser ses acquis : savoirs pratiques et théoriques. La seconde fait plutôt appel à la capacité du sujet-acteur d'articuler de façon neuve le jeu des interactions entre des ressources d'ordres divers : encore une fois, savoirs pratiques et théoriques. La notion de compétence renvoie, par-delà le savoir et le savoir-faire, à la capacité de réactiver, de choisir de façon critique et d'articuler de façon neuve savoirs et savoirs faire, pour faire face à l'inédit. Il n'est de compétence que d'un sujet autonome, responsable des actions dont il a pu prendre l'initiative et qu'il saura mener à terme.

Des enjeux et des défis d'ordre politique et organisationnel

Nous sommes ainsi conduits à la considération des enjeux et des défis d'ordre politique et touchant les structures, les programmes ainsi que la vie des établissements. Comment prendre acte de ce changement de rapport entre pratique et théorie dans les orientations des politiques nationales et locales, et dans leur mise en œuvre? Je me contenterai ici d'ouvrir deux pistes de réflexion et éventuellement d'action.

Dans les politiques d'éducation et de formation, il ne suffira pas de faire appel à la concertation des bonnes volontés dans les partenariats entreprise-école (à tous les ordres d'enseignement, et ce, jusqu'à l'université). S'avèrent essentielles, si l'on veut vraiment dépasser les vœux pieux, l'élaboration de référentiels d'ordres divers d'une part, pour l'école, pour le travail, pour la cité, et la mise sur pied, d'autre part, d'une instance et de mécanismes permettant des passages de l'un à l'autre : de l'entreprise et de la vie associative à l'école, de cette dernière au travail et à la vie sociale. Il faudra aménager des passerelles qui respectent la spécificité des diverses formes de contribution de chacun des partenaires et les articulent. Sera également nécessaire un soutien à la réalisation de bilans individualisés de compétences par les personnes visées et pour elles, et non par les seuls spécialistes et pour des catégories de travailleurs déterminées en fonction uniquement des besoins de l'entreprise dans une conjoncture donnée. Les mesures proposées ici n'ont rien de l'utopie; elles ont été adoptées et mises en œuvre dans certains pays d'Europe. En outre, on peut se réjouir des orientations retenues en ces matières dans la politique d'éducation et de formation des adultes récemment adoptée au Québec.

Certaines de ces orientations devraient être prises en considération pour la formation des jeunes, ce qui aiderait peut-être au développement d'un véritable enseignement professionnel. Cependant, je n'irai pas plus loin là-dessus.

Pour la gestion des établissements scolaires (encore une fois, de l'éducation préscolaire jusqu'à l'université), le défi sera de prendre acte vraiment du changement de paradigme intervenu. Non pas pour suivre simplement la mode des partenariats, tout en étant à la recherche surtout de nouvelles sources de financement, mais bien pour reconnaître que l'école, jusqu'à l'université inclusivement, n'est plus – et n'a jamais été – le lieu pratiquement exclusif de la construction et de la diffusion des connaissances, et de formation, ne serait-ce que par l'accès – seul dûment autorisé – à l'information et au(x) savoir(s), y compris les savoir faire, et qu'elle doit par conséquent situer son propre apport – indispensable – dans une relation de complémentarité et d'interaction avec les apports d'autres sources.

Cela devrait amener l'école à aller plus loin qu'elle ne le fait présentement sur la voie de la prise de distance critique, en vue de l'appropriation d'un héritage et de l'acquisition de ce que l'on appelle « une culture large », en étant le lieu du retour réflexif et critique sur la pratique, sans lequel l'action répétée n'entraînera jamais la compétence.

Cela exigerait aussi que l'on sache prendre acte de la diversité des acquis antérieurs, que l'on fasse dès l'entrée – encore une fois, de la maternelle à l'université, mais contentons-nous ici, s'agissant d'éducation et de formation des adultes, du secondaire, du collégial et de l'université – le bilan des compétences (acquises) de chacun et de chacune.

Des enjeux et des défis d'ordre pédagogique (enseignement et formation)

Quelques mots, enfin, sur les enjeux d'ordre pédagogique (enseignement et formation). Pour tenir compte du changement de paradigme abordé plus haut, le rapport de formation (entre enseignant ou formateur et apprenant ou personne en formation) doit être revu, de même que ce que Marcel Lesne appelait les « modes de travail pédagogique[7] ».

L'approche compétence(s) suppose de considérer et de reconnaître dès le départ les personnes en formation non comme des objets de l'action-formation, mais bien comme des sujets qui sont aussi agents sociaux et agents, avec d'autres, de leur propre formation en même temps que d'une formation commune. Se trouve par là mis en cause le rapport inégalitaire établi entre celui qui sait et celui qui ne sait pas, pour instaurer entre enseignant et enseignés, formateur et personnes en formation, mais aussi entre les apprenants, des rapports différenciés et de complémentarité – en vue de la construction et du développement de compétences. L'instauration et le maintien de ces rapports – qui demeureront inévitablement, à certains égards, inégalitaires – exigeront des enseignants et des enseignantes ainsi que des formateurs et des formatrices qu'ils prennent acte de la capacité de chaque personne, comme sujet apprenant et comme agent dans la société, de faire son « bilan de compétences » et de définir ses besoins (ou à tout le moins de participer à leur définition), de choisir ses voies d'apprentissage en fonction de son « style » propre[8], d'évaluer la qualité et la pertinence des apprentissages effectués en fonction de ses visées[9] – dans une perspective et dans une démarche de « pratique réflexive » sans doute nécessaire en vue de l'acquisition et du développement de compétences, par-delà les connaissances ou les savoirs, ou les deux à la fois.

Le droit d'apprendre tout au long de la vie

Nous sommes entrés désormais, ne cesse-t-on de répéter depuis quelques années, dans une société du savoir. Même l'économie est maintenant économie du savoir, fondée sur lui : elle est nourrie par l'information et le savoir qu'en retour elle produit, comme on le voit avec l'informatique, mais aussi la génétique.

Pourtant, le savoir est loin d'être aujourd'hui partagé. À cet égard, nous ne sommes pas encore entrés dans la société du savoir, d'où les revendications récentes, lors de diverses rencontres nationales et internationales pour que soit reconnu le droit de tous et de toutes d'apprendre tout au long de la vie. L'école et la formation continue sont par là invitées à inscrire toutes les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sous le signe d'un apprentissage tout au long de la vie. Le projet, de nouveau, est proprement social et politique en même temps qu'éducatif.

M. Guy Bourgeault est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

---

1. Selon le beau titre du rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, présidée par Edgar Faure : *Apprendre à être*, Paris, Fayard, UNESCO, 1972.
2. Selon les données présentées dans le *Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes*, ministère de l'Éducation, Québec, 1964 et dans le *Rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes. Apprendre : une action volontaire et responsable*, ministère des Communications, Québec, 1982.
3. Guy BOURGEAULT, « Le projet inachevé de l'éducation permanente », dans Fernand Dumont et Yves Martin (dir.), *L'éducation, 25 ans plus tard?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 199-223.
4. Je reprends ici librement les propos d'une communication préparée avec François Pageau sur les politiques d'éducation des adultes, l'expression de la demande et la reconnaissance des acquis, dans Jean-Paul Hautecoeur (dir.), *Politiques d'éducation et de formation des adultes*, Québec, ministère de l'Éducation/Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 2000, p. 103-122.
5. Sur la « vérité détenue » et la nécessaire liberté de l'acte d'apprendre, voir : Guy BOURGEAULT, *Éloge de l'incertitude*, Montréal, Bellarmin, 1999.
6. Voir, à ce sujet, Jean-Pierre LEGOFF, *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 1999).
7. Marcel LESNE, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 1977. Les propos de Marcel Lesne valent aussi, *mutatis mutandis*, pour l'enseignement aux jeunes.
8. Voir, par exemple, à ce sujet : David A. KOLB, *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, New York, Prentice Hall, 1984.
9. Le « pari d'éducabilité » dont parle Philippe Meirieu va jusque-là.

DEVIENT APPRENANTE

par Michèle H. Tremblay

Même si l'implantation de la réforme connaît certains délais au secondaire, le personnel de l'école polyvalente Arvida, de la Commission scolaire de la Jonquière, relève depuis déjà trois ans le défi de s'approprier cette réforme. « L'un des objectifs fondamentaux de la réforme est de remplacer l'enseignement traditionnel par plus d'apprentissage chez les élèves », explique Gilles Routhier, directeur adjoint à cette école. « Au fond, la réforme nous invite à passer du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage en favorisant l'appropriation de la connaissance par l'apprenant lui-même. Il m'a semblé que c'était là un modèle à appliquer dans l'école pour comprendre et s'approprier par nous-mêmes la philosophie de la réforme. »

À l'aide d'un plan d'action comprenant quatre phases (l'introspection, l'analyse des pratiques, la recherche et le perfectionnement ainsi que l'opérationalisation), l'équipe-école se réunit dès 1999 afin d'amorcer ce mouvement d'appropriation. « La phase d'introspection a consisté en un questionnaire adressé à l'ensemble du personnel et concernant plusieurs aspects de l'école comme l'encadrement, l'enseignement, les services à l'élève, les activités parascolaires », explique Pierrette Landry, enseignante d'enseignement moral et religieux, qui fait partie du groupe d'agents d'éducation de l'école qui sont vite devenus des personnes-ressources de première ligne du projet. « En fait, l'objet du questionnaire consistait à repérer, d'une part, nos stratégies ou nos manières de faire efficaces et, d'autre part, les principales difficultés que nous éprouvions et notre façon d'y répondre », précise Pierre Bergeron, enseignant de mathématique, également très engagé dans le projet.

La deuxième phase a permis la mise en commun et l'analyse des réponses, et ce, en équipes multidisciplinaires. Les résultats obtenus ont été très intéressants. Notamment, les stratégies gagnantes ou les éléments satisfaisants mis en évidence par la majorité des répondants comme le travail en équipe et l'apprentissage par projets correspondaient au paradigme de l'apprentissage lié directement à la réforme. Par ailleurs, les principales difficultés relevées par les répondants au questionnaire portaient sur l'enseignement morcelé et le peu de transfert des connaissances, phénomène souvent associé au paradigme de l'enseignement. « Nous arrivions pratiquement aux mêmes conclusions que celles qui sont articulées par la réforme : il fallait viser moins d'enseignement traditionnel et plus de stratégies d'apprentissage pour les élèves », remarque Rita Gros-Jean, enseignante d'anglais très engagée aussi dans le projet. « Autrement dit, ce que nous faisions de bon était un objectif de la réforme et les difficultés que nous éprouvions étaient justement liées à ce que la réforme voulait nous aider à transformer. » Cette constatation importante a permis aux enseignants, au personnel de soutien et aux professionnels de l'éducation de l'école polyvalente Arvida de s'approprier plus facilement le changement puisqu'ils ont alors saisi qu'ils vivaient déjà avec succès une partie importante de la réforme.

De la recherche et du perfectionnement dans l'école

La troisième phase du projet, correspondant à la recherche et au perfectionnement, pouvait dès lors être amorcée : d'abord la recherche, puis le partage des résultats au cours de formations ou de perfectionnements donnés à tout le personnel de l'école. Cinq équipes interdisciplinaires et interclasses ont alors été formées. Elles comprenaient des enseignants, des professionnels, du personnel de soutien dans le domaine de l'éducation spécialisée (et même dans certains cas des élèves). « Nous avions à faire de la recherche sur cinq thèmes précis comme les processus d'apprentissage, le concept de compétence, la pédagogie par projets, les contenus pédagogiques et les pratiques évaluatives », mentionne Pierre Bergeron. « Au départ, cette étape nous a permis d'expérimenter concrètement le travail de collaboration qui est une composante intrinsèque de la réforme et l'un des défis les plus importants à relever pour des enseignants habitués à travailler seuls dans leur classe. Il a d'abord fallu parler beaucoup ensemble et nommer nos craintes et nos résistances avant de devenir productifs. Mais une fois cela fait, la collaboration a permis de mettre en commun toutes nos connaissances, ce qui s'est avéré une expérience très positive », explique Pierrette Landry, pour qui le concept de compétence représente en quelque sorte le nerf de la guerre du changement proposé. « On passe des objectifs aux compétences. L'élève devient apprenant et l'enseignant devient guide. Il faut penser en fonction des quatre savoirs : savoir, savoir-faire, savoir-être, qui deviennent un savoir-agir ou une compétence. Pour plusieurs, c'est tout un bouleversement », remarque Pierrette Landry. Celle-ci, en collaboration avec cinq autres enseignants, a préparé un document de présentation PowerPoint qui définit le vocabulaire et explique en détail tous les éléments liés au concept de compétence[1].

Photo : Denis Garon

GILLES ROUTHIER, DIRECTEUR, ÉCOLE POLYVALENTE ARVIDA, COMMISSION SCOLAIRE DE LA JONQUIÈRE

De son côté, l'équipe qui travaillait sur le thème des contenus pédagogiques s'est rapidement heurtée au vide. Rien en effet n'avait encore été proposé en ce sens par le ministère de l'Éducation. Pierre Bergeron, de concert avec cinq autres enseignants, était responsable de cette recherche. Promptement, ils ont décidé de travailler plutôt sur la mise en évidence des éventuelles difficultés liées à l'implantation de la réforme à l'école. Parmi ces écueils, on peut nommer l'aménagement de l'environnement physique, la grille-matières et les budgets d'achat d'équipement et de fonctionnement. Cependant, la plus grande difficulté appréhendée semble être l'interdisciplinarité qui découle de la pédagogie par projets. « On s'est sérieusement demandé comment tout cela allait fonctionner. Si le projet concerne quatre matières, les enseignants vont-ils être obligés de changer de salle ou de se présenter tous les quatre ensemble devant les élèves? Comment allons-nous réussir à répondre aux questions des élèves dans notre matière s'ils sont ailleurs? », questionne Pierre Bergeron. Sans leur fournir toutes les réponses, ce travail leur a permis d'informer le personnel de l'école et de susciter des échanges fort intéressants avec celui-ci. « Cela a diminué un peu le stress et la résistance au changement encore présents chez plusieurs », ajoute Pierre Bergeron.

La réforme vécue de l'intérieur

Lorsque l'équipe qui travaillait sur les processus d'apprentissage a tenu la première journée pédagogique sur la réforme en présentant les résultats de sa recherche,

tout le personnel est tombé en pleine expérience vécue de la réforme. « Tout était nouveau dans cette journée », raconte Rita Gros-Jean. « Il y avait des tables et des chaises, des pots d'eau avec des verres sur les tables. Au début, certains ont même commencé à replacer l'ameublement en faisant des rangées, croyant que la mise en place n'avait pas été faite. Puis, sous l'inspiration de l'équipe, nous nous sommes mis à vivre concrètement ce qui avait été vu sur les processus d'apprentissage. Nous devenions des apprenants. C'était comme une puissante prise de conscience qui nous a tous stimulés à offrir aussi par la suite des présentations aussi dynamiques et intéressantes. » « Un vrai choc culturel », appuie Pierre Bergeron. « C'est à ce moment-là, je pense, que l'on s'est vraiment mis à apprivoiser la réforme », renforce Pierrette Landry.

Depuis septembre 2002, l'école polyvalente Arvida est passée à la quatrième phase de son projet d'appropriation de la réforme, soit l'opérationalisation, et les choses se passent rondement. Selon tous les participants, l'assise de la réforme est contenue dans le fonctionnement de l'apprenant… et de son principal organe d'apprentissage, le cerveau. De là est né un document PowerPoint (avec copie papier) intitulé *Info-cerveau*[2]. Ce document de même que tous les documents d'information préparés par les cinq équipes ont été distribués sur les postes d'ordinateur des professeurs. Plusieurs autres projets sont aussi en voie de réalisation : notamment un questionnaire sur les goûts et les attentes du milieu, le plan de réussite et la mise en place d'une approche orientante avec une vie pédagogique très intense où aucun élève n'est jamais laissé à lui-même sans soutien ni aide pédagogique ciblée, même à la maison. Les enseignants sont maintenant, pour la plupart, regroupés par cycle et non plus par discipline pour encourager la concertation interdisciplinaire. Des sessions de formation à l'interne sur les recherches effectuées sont prévues tout au long de l'année. « Et ce sont nos enseignants qui donnent les formations, ce qui augmente encore plus le sentiment d'appartenance », précise Gilles Routhier, très fier du travail accompli par le personnel de son école. « De différentes façons et à l'aide d'exercices précis durant chacune des quatre phases de réalisation, ils ont été amenés à s'engager, à contribuer et à expérimenter en quelque sorte le changement dans le but de le faire vivre par la suite avec succès à nos élèves. En devenant des apprenants, ils sont devenus le vrai moteur du changement et le cœur de l'organisation apprenante. On peut dire que l'on est de plus en plus prêts à appliquer la réforme », conclut-il avec satisfaction.

Une école de milieu dans son milieu

Soucieuse d'offrir le meilleur aux élèves de Saguenay et des environs, l'école polyvalente Arvida donne, depuis 1991, des programmes de sport-études et d'arts-études dont le taux de diplomation est de 100 p. 100. « Les jeunes aiment cette formule, et nous voulions l'offrir à un plus grand nombre », explique d'entrée de jeu Éric Guay, directeur adjoint aux services pédagogiques et coordonnateur du programme depuis 1997 : « Pourquoi se limiter aux élèves performants quand on sait que ce type de programme peut amener aisément différents types d'élèves à pratiquer un art ou une discipline sportive et à être ainsi plus heureux de venir à l'école et du même coup plus motivés? » Un comité a alors été formé pour réviser les normes d'admission et les adapter aux bulletins descriptifs selon un tableau d'équivalence rigoureux. Plusieurs élèves sont ainsi devenus admissibles : « Avec un service d'aide pédagogique de qualité offert aux élèves, nous avons réussi à ouvrir le programme à une douzaine de groupes d'élèves. » Outre l'entraînement sportif, l'école coordonne cinq services périphériques offerts aux élèves-athlètes : la physiothérapie, la psychologie sportive, la santé globale « nutrition », le conditionnement physique et la vérification de l'état d'entraînement. Éric Guay précise : « Notre objectif est double : développer chez les élèves différentes compétences à partir de leurs expériences sportives et artistiques et soutenir les entraîneurs (sport-études) et les enseignants-formateurs (arts-études) pour qu'ils deviennent des pédagogues sportifs ou artistiques. »

Les partenariats : la clé du succès

Alain Girard, enseignant et répondant du programme sur les plans sportif et artistique, représente un lien essentiel entre l'école et une vingtaine de clubs sportifs et d'organismes artistiques. Son rôle est d'encadrer les activités et le partenariat. « Nous avons 21 experts dans les disciplines sportives, culturelles et artistiques et nous souhaitions mettre notre expertise à la disposition de notre communauté et des autres écoles de la commission scolaire », explique-t-il.

Un exemple de partenariat : l'école Bois-Joli

Bel exemple d'un partenariat original, l'école Bois-Joli est située dans le secteur de Shipshaw à Saguenay. « Il y a un véritable engouement chez nous pour le soccer », explique la directrice de cette école primaire, Solange Routhier. « En même temps, nous voulions augmenter chez nos garçons leur sentiment d'appartenance à l'école. En accord avec la réflexion sur les intelligences multiples, nous pensions que quelque chose de plus kinesthésique, comme la pratique soutenue d'un sport, pourrait contribuer à réduire certaines difficultés de comportement. » C'est ainsi qu'Alain Girard, de l'école polyvalente Arvida, est devenu le lien entre l'école Bois-Joli et l'Association de soccer pour offrir à dix-huit jeunes de quatrième, de cinquième et de sixième année un après-midi de soccer par cycle de cinq jours, et ce, sous la responsabilité d'un entraîneur agréé. Si bien partie, la collaboration ne pouvait s'arrêter là! Il y avait treize autres élèves des mêmes groupes qui étaient désireux de profiter de cet après-midi pour se consacrer aux arts visuels. Encore une fois, Alain Girard a établi les contacts entre l'école et un organisme spécialisé en cette matière et a fait des heureux.

Des modèles d'enseignants-apprenants

Pour Gilles Routhier, cette généreuse contribution du milieu a été grandement favorisée et appuyée par le fait que plusieurs des enseignants de l'école polyvalente Arvida sont déjà en démarche de formation continue avec l'université régionale ou ailleurs : « Au fond, un des éléments les plus importants, c'est la pratique réflexive utilisée tout au long du projet qui permet aux enseignants de développer un cadre d'observation et d'action plus ouvert à l'égard des changements. » Un autre point lui apparaît tout aussi essentiel : toute la formation liée au projet a été conçue et donnée par des enseignants de l'école polyvalente Arvida, ce qui leur a garanti, selon lui, devant leurs collègues, une très grande crédibilité. « L'aspect le plus positif dans notre démarche est que nos enseignants sont devenus pour nos élèves des modèles d'enseignants-apprenants, avec tout ce que cela comporte de dynamisme de croissance et d'apprentissage véhiculé dans l'école par l'exemple », conclut Gilles Routhier.

M^me^ Michèle B. Tremblay est consultante en éducation.

1. Les données regroupées dans ce document proviennent principalement de : François LASNIER, *Réussir la formation par compétences*, éd. Guérin, Montréal, 2000.
   Des versions papier du document d'information sont également disponibles.
2. Les données composant ce document ont été principalement tirées de : David A. SOUSA, *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace?*, Chenelière/McGraw Hill, Montréal, 2001 (coll. Apprentissage, Chenelière/Didactique).

UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL ET LOCAL DANS LA RÉGION DE LA MONTÉRÉGIE

par Hélène Tremblay

Et si, au secteur des jeunes et à l'éducation des adultes, nous avions besoin, pour réussir notre mission auprès des adultes faiblement scolarisés et de leurs enfants, de la collaboration d'autres acteurs de la communauté, comme les adultes ou les organismes publics et communautaires qui travaillent dans les domaines de la santé, de l'emploi, de la solidarité sociale? Et si l'inverse était aussi vrai? Si les secteurs de l'emploi, de la santé, de la sécurité du revenu, de la famille, etc., avaient également besoin du milieu de l'éducation pour atteindre leurs objectifs? Cela voudrait dire que nous vivons une forme d'interdépendance et que aurions avantage à créer des ponts entre nous et à travailler en équipe sur des projets communs. Voilà le projet auquel se consacre le Regroupement des commissions scolaires de la Montérégie et ses partenaires régionaux.

Une initiative issue d'une réflexion stratégique locale et régionale

En novembre 2001, les neuf services d'éducation des adultes des commissions scolaires de la région entreprenaient une démarche de partenariat régional et local liée au développement des compétences de base des adultes faiblement scolarisés, regroupant les organismes du secteur de l'emploi, de la sécurité du revenu, de la santé, de la famille, de la jeunesse et de l'éducation.

Cette mobilisation des organismes faisait suite à une démarche de planification stratégique concernant le développement des compétences de base des adultes faiblement scolarisés, réalisée en 2000 dans chacun des neuf services d'éducation des adultes des commissions scolaires de la région, et à l'élaboration d'une planification stratégique régionale reposant sur les plans stratégiques locaux. Cette concertation régionale et locale est appuyée à l'heure actuelle par le Regroupement des commissions scolaires de la Montérégie[1], qui en a fait une de ses priorités de développement régional, et par le Conseil régional de développement de la Montérégie.

Le développement des compétences de base des adultes et ses effets

Nous avons des avantages à collaborer dans le domaine des compétences de base. Le développement de celles-ci peut avoir une incidence positive sur l'emploi, la santé, la dépendance sociale des adultes faiblement scolarisés, leur participation à la formation continue offerte dans la communauté et au travail, leur participation au processus éducatif des enfants et la prévention de la récurrence de situations similaires chez leurs enfants. Par exemple, en matière d'emploi et de dépendance sociale, les adultes faiblement scolarisés sont plus susceptibles d'occuper un emploi précaire, à faible revenu, et, par conséquent, d'appartenir à un ménage ayant de faibles revenus ou d'être au chômage (Shalla et Schellenberg, 1998). En matière de prévention de la santé, ils sont davantage susceptibles d'occuper un emploi comportant des activités ou un environnement dangereux. Ils ont un vieillissement prématuré moyen de 1,6 an, alors que les personnes titulaires d'un diplôme d'études supérieures voient leur vieillissement retardé de 3 ans (Mizrahi et Mizrahi, 1995). En matière de formation continue, ils participent moins aux activités de formation offertes dans la communauté ou au travail et risquent, par conséquent, de voir leurs capacités s'éroder (Shalla et Schellenberg, 1998).

Outre qu'il contribue à améliorer la qualification et les conditions de vie des adultes et celles de leurs enfants, le développement des compétences de base des adultes permet la réalisation de la mission de chaque partenaire et le développement des collectivités. Par exemple, dans le domaine de l'éducation, la participation des parents au processus éducatif des enfants peut subir l'influence de la scolarité des parents. Une étude révèle que les parents faiblement alphabétisés peuvent éprouver des difficultés à accompagner les enfants dans leur développement, à reconnaître les retards de développement de ceux-ci ou à apporter un appui scolaire, soit par manque d'information ou de ressources et d'accès à celles-ci, soit à cause de leurs propres expériences difficiles à l'école (Blain, Bittar et Lemay, 1995). Il est connu que les écoles où le degré de participation des parents est élevé présentent, en moyenne, des niveaux de réussite plus élevés, même lorsqu'on tient compte du statut socioéconomique de la famille (OCDE, DRHC et Statistique Canada, 1997).

Aussi, les risques de récurrence des situations difficiles vécues par les parents relativement à leurs enfants (échec scolaire, dépendance sociale, précarité d'emploi) constituent pour tous une source importante de motivation à agir en collaboration avec les adultes afin de les appuyer dans leur rôle auprès de leurs enfants dans une perspective préventive et de les aider à améliorer leurs conditions de vie. On observe parmi les familles dont les parents sont peu scolarisés et prestataires de la sécurité du revenu une tendance des enfants à adopter un cheminement similaire sur le plan de la scolarité et de la source de revenu. Aussi, la scolarité de la personne qui connaît le mieux l'enfant (dans la plupart des cas, la mère) s'est avérée un prédicateur significatif des aptitudes verbales des enfants de 4 et de 5 ans, ainsi que de leur rendement en ce qui concerne les mathématiques en deuxième et en quatrième année (Statistique Canada, 1996). Par ailleurs, un jeune de moins de 21 ans sur deux, prestataire de la sécurité du revenu, a des parents qui sont dans la même situation ou qui l'ont vécue. La scolarité déclarée apparaît comme une caractéristique déterminante, les jeunes du groupe intergénérationnel étant proportionnellement moins scolarisés (ministère de la Sécurité du revenu, 1995). Cependant, si la scolarité des parents semble effectivement jouer un rôle important dans la capacité des enfants à l'égaler ou à la dépasser, on constate toutefois que les jeunes réussissent aussi des études avancées lorsque la scolarité est faible mais que leur statut professionnel est élevé (De Brouker, 1998) ou lorsque certaines pratiques éducatives, telles que la lecture journalière d'histoires, l'aspiration aux études et l'encouragement à l'égard de celles-ci, sont effectives (Lipps et Yipton Avila, 1999). Ce constat laisse croire à l'effet protecteur de certaines pratiques et d'un milieu propice à l'apprentissage (livres, participation parentale à l'école, etc.).

La collaboration et l'adoption d'approches globales et préventives

Les adultes faiblement scolarisés vivent des situations difficiles sur

plusieurs plans, dont les causes et les effets sont multiples et interreliés et se situent à l'extérieur du pouvoir d'agir d'un seul acteur. Ce sont ces mêmes adultes, souvent en contact avec certains organismes – besoins de première nécessité, passage obligé – et quelquefois difficiles à rejoindre pour les autres, à qui nous offrons tous les services qui sont souvent morcelés et sans liens les uns avec les autres. Seul, un organisme peut difficilement leur offrir des services qui prennent acte de leurs besoins multiples et qui favorisent la mise en place des conditions nécessaires au succès des démarches de l'adulte (formation, transport, garderie, alimentation, emploi). Ensemble, les partenaires, dans le respect de leur mandat et de leurs ressources, peuvent agir à leur niveau, qu'il soit régional ou local, en faveur du développement des compétences de base des adultes et contribuer ainsi au développement de la communauté. De plus, puisque le faible niveau des compétences de base des adultes peut avoir une incidence sur le développement et le parcours de leurs enfants, il importe d'adopter, en plus des approches partenariales, des approches préventives en matière de formation des adultes pour améliorer les conditions de vie de la famille et soutenir les parents dans l'exercice de leur rôle.

Une mobilisation régionale et locale centrée sur l'action

Le moyen retenu par les partenaires dans la région de la Montérégie est le développement régional par l'entremise d'un comité régional des partenaires et le développement local grâce à la présence d'un groupe de travail local sur le territoire de chacune des neuf commissions scolaires. Le comité régional est constitué de représentants de la direction régionale du ministère de la Sécurité du revenu, de la direction régionale du ministère de la Famille et de l'Enfance, de la direction régionale du ministère de l'Éducation, de la Régie régionale de la santé et des services sociaux, d'Emploi-Québec, du Forum jeunesse, du Regroupement des commissions scolaires de la Montérégie et de l'Office des personnes handicapées. Un regroupement d'organismes communautaires devrait bientôt se joindre au groupe.

Les groupes de travail locaux en place sur le territoire de chacune des commissions scolaires sont constitués de représentants des centres locaux d'emploi, des commissions scolaires (secteurs des jeunes et des adultes), des centres locaux de services communautaires (CLSC) et d'organismes communautaires. Leur forme et leur composition sont différentes d'un milieu à l'autre. Certains groupes sont créés à partir d'une table existante, tandis que d'autres sont tout à fait nouveaux.

Le mandat du comité régional et des groupes de travail locaux est un mandat d'action. Au niveau local, il s'agit de définir et de mettre en œuvre en concertation des offres de services intégrés en matière de développement des compétences de base adaptées (format, approche, contenu, lieux, horaire, etc.) aux besoins des populations adultes faiblement scolarisées (jeunes, chômeurs, prestataires de la sécurité du revenu, travailleurs, parents, personnes handicapées, etc.). Ces offres de services sont mises en œuvre sur le territoire de chacune des commissions scolaires de la région suivant les besoins propres à chaque milieu. Au niveau régional, les partenaires favorisent et soutiennent par différents moyens le développement de ces offres de services.

Des valeurs communes qui orientent les formes de collaboration

Des valeurs communes encadrent la collaboration des partenaires et donnent une orientation à celle-ci. Ces valeurs sont : le développement de services centrés sur les besoins des populations; la valeur ajoutée, c'est-à-dire le fait de partir des ressources et des services de la communauté (on doit donc connaître et reconnaître ce qui existe et, au besoin, bonifier, ajouter ou intégrer des services); le respect des missions de chacun; un parti pris pour l'action; une action appuyée sur les résultats de la recherche et sur les pratiques éprouvées; l'innovation et la pérennité des actions.

La contribution de chaque partenaire en fonction de sa mission et des ressources dont il dispose

L'action régionale et locale des partenaires est complémentaire. Les partenaires locaux et régionaux peuvent agir sur des leviers différents et tout aussi importants.

Au niveau régional : faciliter, favoriser, soutenir et nourrir le développement local

Au niveau régional, le comité des partenaires s'est engagé dans plusieurs projets. Une analyse des plans d'action et un portrait des services aux adultes offerts par les acteurs de tous les réseaux ont été effectués. Ils permettent de mettre en évidence les populations ciblées, les ressources et les services, mais aussi les liens qui peuvent être tissés entre ceux-ci. Une base de données et des cartes regroupant des données propres à chaque partenaire du territoire ont été élaborées pour faciliter l'analyse des besoins au niveau local. Aussi, chaque partenaire assure la mobilisation de son réseau au niveau local lors de la mise en place du groupe de travail local. À la demande de celui-ci, des démarches ou des outils nécessaires pour l'action locale peuvent être mis au point. Par ailleurs, les partenaires régionaux aident à trouver des moyens pour favoriser la participation des populations aux services offerts et leur recrutement. Par exemple, la Direction de la solidarité sociale sur le territoire de Longueuil a mené une expérience positive en ce sens pour inciter des parents et leurs enfants à participer à des sessions de formation. Enfin, un bulletin de liaison intersectoriel sera lancé au printemps prochain et diffusé parmi le personnel de tous les organismes. Il a pour objet de faire état des réflexions et des actions des partenaires, de faire connaître les initiatives et les projets locaux et régionaux dans le domaine et de créer des liens entre les travaux en cours et les projets en développement ayant trait aux politiques ou aux résultats de la recherche.

Au niveau local : déterminer les besoins, intégrer les services, développer les passerelles, mailler les ressources

Ce sont les partenaires locaux qui donnent une forme et une direction au développement local. Ils analysent leur territoire et la situation des adultes faiblement alphabétisés, recueillent les besoins des adultes et élaborent un plan d'action qui fait état des populations visées et des offres de services à adapter, à intégrer ou à développer. Ces offres peuvent viser les parents, les jeunes adultes, les chômeurs âgés de 45 ans et plus, les travailleurs, etc. Les partenaires peuvent, notamment, recueillir ensemble les besoins des adultes; concevoir des offres de formation adaptées (format, groupe, horaire, contenu, etc.) à un type de population, par exemple les 45 ans et plus ou les jeunes âgés de 16 ou 17 ans dont les parents sont prestataires de l'assistance-emploi; intégrer la formation à des services ou à des actions communautaires ayant cours sur le territoire, comme associer une formation ayant trait au développement des compétences sociales (budget, habiletés domestiques, etc.) aux actions menées par les comptoirs alimentaires; mailler des ressources et des services tels que le recrutement, l'accompagnement des adultes, la formation ou le soutien logistique (transport, garderie, etc.); établir des passerelles entre les organismes ou les services et les formations données. Ces passerelles permettent d'assurer une continuité de services, de donner le goût de la formation et d'amener les adultes faiblement scolarisés qui fréquentent les lieux et services communautaires à participer aux activités de formation.

La contribution de chaque partenaire à partir de ses ressources actuelles

Les offres de services aux adultes et les actions des partenaires sont financées, tant que faire se peut, dans les limites des ressources, des services ou des enveloppes budgétaires actuels des partenaires et de la communauté. Cette façon de faire amène chacun à collaborer et à adapter ou à transformer ses pratiques et ses services dans le sens d'une intégration, d'un maillage des services et en fonction des ressources disponibles. Elle favorise la pérennité des projets en développement puisque ceux-ci doivent être réalisables et réalisés à l'intérieur des ressources disponibles, donc renouvelables d'une année à l'autre.

Des perspectives sur le terrain

En plus des projets régionaux en cours d'élaboration, des projets d'offres locales de services se dessinent. Dans le domaine de la prévention, une analyse régionale des services offerts aux parents par les partenaires de la région démontre qu'il y a des besoins de formation liés à la réussite scolaire des enfants (éveil à la lecture et à l'écriture) avant que ceux-ci entrent à l'école. Il y a lieu de proposer une telle formation aux parents visés de manière à agir en prévention dès avant le primaire et à assurer une certaine continuité et intensité, conditions essentielles à la réussite des actions de prévention. Cette formation cible les parents faiblement scolarisés ayant des enfants de 2 et de 3 ans et vivant sur les territoires des écoles primaires en milieu défavorisé. Elle est donnée à proximité du milieu de vie des parents et en complémentarité des services offerts par les CLSC et les organismes communautaires. Elle a pour objet d'appuyer les parents dans l'exercice de leur rôle et aussi de les amener à amorcer une démarche de formation qualifiante ou d'insertion professionnelle leur donnant accès à un emploi. Les commissions scolaires Marie-Victorin, du Val-des-Cerfs, des Patriotes et de la Vallée-des-Tisserands sont déjà engagées dans de telles actions. Relativement à la dépendance sociale des jeunes, l'un des projets consiste à expérimenter la pédagogie du projet avec des élèves ayant quitté l'école sans diplôme. Cette démarche serait réalisée en collaboration avec les jeunes et leur famille, les centres locaux d'emploi, une personne-ressource au service des jeunes et les commissions scolaires. Pour ce qui est de la santé, un autre projet veut intégrer un volet de formation (ou le bonifier lorsqu'il existe) aux actions menées auprès des adultes par les banques alimentaires. Il revient à chaque groupe local d'action de donner une forme à son développement concerté en fonction des besoins des adultes, des services et des ressources de sa communauté.

Des conditions de succès

Une centration sur la mise en œuvre de services adaptés

Au cours de la première rencontre du groupe de travail, des partenaires locaux ont fait part de leur intérêt à y participer parce que ce groupe est centré sur l'action. Ils ont affirmé que, quelquefois, les tables de concertation limitent leur action à l'échange d'information, à l'analyse ou à la recension et ont des intérêts diversifiés, parfois même divergents, si bien que l'action en est quasi absente. Certaines initiatives ont été prises pour favoriser le passage à l'action, notamment : la mobilisation des partenaires visés et intéressés, qui adhèrent à des valeurs communes (par exemple, avoir un parti pris pour l'action) et s'engagent à les promouvoir; la démarche préalable d'analyse des besoins proposée aux partenaires, qui mène vers l'établissement commun d'un plan d'action en vue de planifier des offres concrètes de services à court, à long et à moyen terme ainsi que de modifier des pratiques; les données de la recherche, les statistiques et les cartes fournies par la région, qui contribuent à raccourcir le temps consacré à la collecte de données et à la planification.

Une participation appuyée par la direction de chaque organisation

Les actions et les projets mis en avant peuvent mener à des maillages de ressources, à l'adaptation des services (lieux, moments de rencontre, etc.) et à la modification des pratiques (référence) ce qui suppose un engagement organisationnel formalisé par la direction.

La participation optimale de chacun

Le partenariat et la concertation sont bien sûr des moyens qui facilitent la mise en œuvre des actions. Il faut cependant éviter d'en faire une fin en soi. On doit reconnaître que tous les projets n'exigent pas la participation de tous les partenaires, et ce, pour ne pas épuiser ces derniers et leurs ressources. S'il apparaît essentiel que tous participent à l'analyse de la situation, à l'élaboration du plan d'action et à la précision des contributions de chacun et des modalités de collaboration, une fois dans l'action, certains participeront sur une base continue à des projets, alors que d'autres le feront de manière intermittente.

Une équipe dédiée

Pour donner une forme et un rythme aux actions des partenaires, il importe d'y consacrer un temps minimal. La forme et la composition des groupes d'action sont différentes d'un milieu à l'autre. Il est aussi probable qu'elles évoluent dans le temps. Un groupe peut être un sous-groupe de travail d'un autre qui a un mandat plus large; d'autres groupes sont mis en place exclusivement pour le développement envisagé. Ils ont cependant un point commun : l'équipe a un mandat principal, soit de mettre au point des services intégrés en matière de développement des compétences de base, adaptés aux besoins des populations adultes faiblement scolarisées et liés aux enjeux et aux besoins des communautés. Les lignes d'action portent principalement sur ce mandat.

La compréhension des résistances et l'accompagnement

Le partenariat peut susciter des craintes dans la communauté ou se buter aux perceptions mutuelles et aux expériences passées des partenaires. On peut craindre que les actions menées ne reconnaissent pas ou remplacent celles qui ont cours; des tensions peuvent exister entre des organisations, et ainsi de suite. Certains ne voient aucun gain dans la concertation. Les valeurs que chaque comité se donne, l'analyse commune des besoins et des services offerts, les objectifs clairs et communs, la participation de tous, le type d'animation ou de leadership, l'audace et l'innovation peuvent aider à dénouer les résistances et à favoriser l'émergence de nouvelles pratiques.

Un animateur chargé de la concertation des partenaires

Une personne doit assurer le leadership et l'animation de la démarche, coordonner les actions planifiées et leur donner suite afin que les projets prennent forme.

Un plan d'action souple en vue de répondre aux demandes qui émergent

Les plans d'action doivent être souples et prendre acte des besoins, des possibilités et des demandes du milieu.

En conclusion

L'approche articulée autour du développement des compétences de base est émergente et apparaît porteuse. Nous apprenons ensemble dans l'action et nous nous adaptons au fur et à mesure. Elle semble constituer un outil pour actualiser les différentes mesures mises en avant par les politiques, les plans d'action et les ententes des ministères et organismes ainsi que pour contribuer de façon concertée et complémentaire au développement des communautés. Nous pensons qu'elle permet une analyse plus large de la situation et des dynamiques en jeu dans la communauté et peut apporter des réponses plus globales. Elle favorise l'accès à un réseau de

soutien formé de collaborateurs, qui peuvent se mobiliser et agir ensemble dans la communauté avec les populations visées tout en restant centrés dans l'action sur la spécialité et la mission de chaque partenaire. Pour de plus amples renseignements, voir le site suivant : www.competencesdebase.qc.ca.

M^me^ Hélène Tremblay est gestionnaire de projets pour les services éducatifs aux adultes des commissions scolaires de la région de la Montérégie.

Références bibliographiques

BLAIN, Francois, Muriel BITTAR et Jean LEMAY. *Recherche exploratoire menée auprès des parents analphabètes. Projet De A à Z. on s'aide!*. Longueuil, Commission scolaire Jacques-Cartier, 1995.

DE BROUKER, Patrice. « Réussir dans la vie : l'influence de la scolarité des parents », *La Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 5, n° 1, 1998.

LIPPS, G., ET J. YIPTON-AVILA. *De la maison à l'école : Comment les enfants canadiens se débrouillent : analyse des données de la composante scolaire du deuxième cycle de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*. Ottawa, Statistique Canada, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La réussite scolaire au Québec*, [Cédérom], Québec, Direction de la recherche, Direction des statistiques et des études quantitatives, avril 2000.

MINISTÈRE DE LA SÉCURITÉ DU REVENU. *Commencer sa vie adulte à l'aide sociale*, Québec, Direction générale des politiques et des programmes, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, novembre 1995.

MIZRAHI, Andrée, et Arié MIZRAHI. « Niveau d'instruction, état de santé et consommations médicales », *Santé et insertion, un défi à l'illettrisme*, Paris, La Documentation française, 1995.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA et STATISTIQUE CANADA. *Littératie et société du savoir*, Paris, OCDE, 1997.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES et STATISTIQUE CANADA. *La littératie à l'ère de l'information*, Paris, OCDE, 2000.

SHALLA, Vivian, et Grant SCHELLENBERG. *La valeur des mots : alphabétisme et sécurité économique au Canada*, Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation, Ottawa, 1998.

STATISTIQUE CANADA. *Grandir au Canada. Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes*, Ottawa, Direction des ressources humaines et Statistique Canada, 1996.

1. Ce regroupement réunit les présidents, les vice-présidents et les directions générales des commissions scolaires de la Montérégie.

LE CITOYEN

par Maka Kotto

Affirmer le rôle central, incontournable de l'éducation à la citoyenneté dans le développement et l'avenir de l'Humanité n'a en soi rien d'original, particulièrement dans un pays où le principe de la solidarité disparaît progressivement au profit du principe de l'individualisme « égomaniaque » d'inspiration américaine, germe de fracture sociale et d'injustices de toutes sortes. Il devient de plus en plus difficile pour les jeunes de trouver des points de repère, de s'approprier des règles sociales et de se sentir exister dans un espace qu'ils ne reconnaissent pas toujours comme le leur, un monde en perpétuelle mutation et dans lequel le concept de « consommateur inculte » se substitue sans complexe à celui de « citoyen ». Ce n'est pas un progrès… C'est l'aveu d'un sous-développement humain. C'est tout un système de valeurs fondamentales qui est en jeu.

La formation du citoyen n'est pas une production de consommateurs… Son action essentielle consiste à amener les jeunes à conquérir leur qualité de citoyens lucides et responsables, gage de leur émancipation.

La formation de l'enfant, depuis sa naissance jusqu'à l'âge adulte, est un mélange de facteurs et d'influences. En réalité, trois institutions jouent un rôle primordial et ont des responsabilités éducatives devant la loi et la société : la famille, l'école et les médias en général. Si la formation du citoyen, condition inaliénable de la démocratie, est bien la tâche de l'école et même sa raison d'être, elle ne peut être cependant responsable de tous les maux de la société. Les parents ont toujours été et resteront les premiers éducateurs de l'enfant. Ils ont le droit et le devoir de mettre en place ses bases intellectuelles et émotionnelles ainsi que de développer son système de valeurs et d'attitudes. L'État, par le système éducatif, doit former les jeunes à devenir de bons citoyens et de bons professionnels, et leur donner les bases d'un apprentissage et d'un développement personnel tout au long de leur vie.

On voit bien là l'importance de l'école, qui est sans doute l'un des derniers lieux de constitution et de préservation du lien social. C'est peut-être également le seul lieu d'éducation sociale, car l'ensemble de la société s'y trouve réuni dans toute sa pluralité et ses différences sous une même loi.

Être citoyen

Rappelons ici quelques préceptes fondamentaux pour une appréhension globale du concept de citoyen. Être citoyen, c'est être touché par la vie de la cité au sens grec du terme. C'est pouvoir dire : « La cité, c'est mon affaire. » Héritage grec de l'intérêt pour la vie publique (Platon, Aristote). C'est être informé, avoir des « lumières » et être instruit. Plus précisément, être informé sur la vie réelle de la cité, ses institutions. C'est l'idéal des encyclopédistes, tel un Diderot ou un Condorcet. Être citoyen, c'est également être respectueux des autres, accepter le respect inconditionnel dû à la personne d'après la distinction kantienne selon laquelle « les objets ont un prix, les hommes ont une dignité ». Il s'agit aussi de respecter les droits de la personne et d'adhérer au contrat social[1] tel que ses penseurs nous l'ont enseigné : ce qui nous fait sortir de l'état de nature dans lequel règne la loi du plus fort pour nous faire entrer dans l'état de droit dans lequel règne la loi, expression de la volonté générale.

Le citoyen modèle se doit de s'engager dans des communautés plus larges que les seules communautés de proximité immédiate. Il doit se sentir partie prenante de l'avenir de notre planète. Il doit s'engager dans des actions de **responsabilité**, savoir faire des choix : la citoyenneté n'est pas seulement une question d'idées, c'est aussi une question de pratiques, de comportements, de valeurs intériorisées. Et, point important, le citoyen doit être **lucide**, c'est-à-dire capable d'un jugement personnel et d'**esprit critique**. Il doit pouvoir mettre en œuvre l'idéal de la Renaissance (Montaigne), mais aussi celui des Lumières et de sa critique sociale (Voltaire) et être sensibilisé à la critique des totalitarismes (Arendt).

La formation du citoyen idéal, un défi

Le problème de la formation du citoyen est un vaste chantier et son enjeu est capital.

Il s'agit bien, à terme, de donner des compétences à l'enfant et de développer sa lucidité et son esprit critique pour ainsi former un futur citoyen responsable. Cela suppose de la part des adultes d'avoir un discours en cohérence avec leurs actes et des actes en cohérence avec leur discours, ce qui induit d'être attentif à l'enfant et de lui faire confiance afin de l'accompagner dans cette étape. C'est un devoir envers nos enfants : il faut leur offrir le maximum de chances en matière d'éducation pour qu'ils soient capables de trouver leur place dans un monde au sein duquel la réalisation des projets de vie de chacun dépend de plus en plus des connaissances qu'il possède.

La formation ou l'éducation du citoyen est, à mes yeux, le volet essentiel d'une politique moderne axée sur la société et sur la gestion de l'avenir. L'accès à l'éducation et la qualité de l'offre dans ce domaine : telle est la question sociale qui se pose en ce début de siècle. Bénéficier de chances en matière d'éducation, c'est être mieux équipé pour la vie. Voilà le principe qui doit guider une politique responsable ayant pour objet de gérer l'avenir, de garantir l'équité et d'offrir des chances à tout un chacun. L'éducation nous concerne tous, c'est

Photo : Denis Gamot

pourquoi ce sujet doit être au centre du débat politique.

L'éducation est le meilleur investissement possible dans l'avenir et une forme de prévoyance essentielle pour l'individu comme pour la société dans son ensemble. Elle est certes la clé du marché de l'emploi et de la reconnaissance au sein de la société, et elle reste la meilleure protection contre le chômage. Mais elle permet surtout le dépassement de soi, l'épanouissement des capacités et des talents personnels et une vie responsable au sein de la communauté. L'éducation permet encore de participer non seulement à la prospérité mais aussi aux décisions de la société. Enfin, elle apporte des valeurs et des repères dans un monde où l'environnement économique prime et où l'environnement social et culturel change à toute vitesse.

Une bonne politique de l'éducation mise sur la performance et la solidarité et non sur les avantages résultant de la naissance ou de la situation financière des parents. Elle est le préalable de l'équité sociale. Cependant, elle fait aussi la différence entre équité et nivellement.

Les mutations accélérées de la société ont de grandes répercussions sur la vie des jeunes, et il devient de plus en plus urgent que tous les acteurs du processus éducatif prennent acte de l'incidence de ces mutations et aident les jeunes à relever les défis du nouveau millénaire.

Pourquoi viser cet objectif?

Le monde porte la livrée du caméléon en ce début de XXIe siècle. Prises au piège de la « mcdonaldisation » des rouages de nos existences, nos valeurs humanistes fondent comme neige au soleil.

Nous nous enlisons imperceptiblement dans un contexte socioculturel où domine la pensée unique qu'est l'« économisme », racine du mal de la globalisation sauvage, elle-même productrice d'« égomanies », d'instabilités et de moult exclusions ici et ailleurs à des milliers de kilomètres. Aussi, dans le dessein de préserver la justice sociale et la démocratie, le grand défi de l'éducation serait de former des citoyens lucides et responsables afin qu'ils sachent rattacher leurs actions quotidiennes à des enjeux humains fondamentaux. Car, ne nous y trompons pas : lorsqu'on nous dit que l'école doit « s'ouvrir au monde », c'est souvent d'un monde bien précis qu'il s'agit, celui de la concurrence mondiale et de la Bourse, le monde enchanté de la « tribune financière ».

Quand l'école cessera de former des citoyens dignes de ce nom, quand elle cessera d'enseigner les grands textes, quand les exercices de réflexion et d'honnêteté intellectuelle tels que la dissertation auront été liquidés, quand l'objectif des programmes d'histoire se limitera à la connaissance de grands événements plus ou moins sélectionnés, quand la philosophie, sous le couvert de l'éducation à la citoyenneté, ne servira plus qu'à canaliser la révolte sociale en milieu défavorisé, quand la langue française sera réduite à l'anglais, et l'anglais, à un catalogue de formules prêtes à l'emploi, quand les nouvelles technologies auront uniformisé tous les contenus d'enseignement, quand la pédagogie ludique aura annihilé chez nos enfants devenus « apprenants » toute volonté d'effort et de dépassement de soi, bref, quand l'éducation nationale se sera rendue tout entière aux dogmes néo-libéraux de l'utilitarisme et de l'adaptation, alors la cause sera entendue et plus rien n'empêchera les populations à venir de remplir les McDonald et les complexes multisalles, de consommer à outrance et d'abandonner leurs derniers résidus de sens critique, tout en omettant de contribuer à lutter pour la justice sociale, la paix, les droits de la personne, la protection de l'environnement, la lutte contre l'exclusion économique, sociale, culturelle, ethnique...

Aujourd'hui, nous n'avons plus le droit d'être naïfs. L'histoire, la philosophie, toutes les sciences humaines nous enseignent qu'il existe depuis la nuit des temps une tendance naturelle de l'Être humain à « se laisser vivre », à laisser d'autres personnes décider de son destin. C'est la grande force de l'idéologie néolibérale que d'avoir su exploiter à fond cette tendance en obtenant, par l'entremise de la télévision et de la consommation, ce qu'aucun totalitarisme n'avait pu obtenir avant elle : la complicité de ses victimes.

Comment l'école et ses partenaires peuvent-ils y contribuer?

La qualité de l'enseignement a un prix! Quant à l'idée que tel enseignement, vidé de son contenu et uniformisé, puisse former des citoyens lucides et responsables, il suffit de regarder deux secondes la situation dans certains pays anglophones pour s'apercevoir de la supercherie : l'ignorance et l'autosatisfaction n'y ont jamais produit que des consommateurs dociles et non les révoltés clairvoyants dont nous avons tant besoin.

L'école doit garder une haute ambition de qualité... Donner à l'école des enseignants bien formés et des moyens financiers et pédagogiques diversifiés est un objectif prioritaire. Contrairement aux discours rebattus, la finalité de l'école n'est pas l'enfant, mais l'élève qui étudie et qui s'émancipe par les savoirs acquis pour devenir citoyen. Cette finalité nécessite des enseignantes et des enseignants engagés dans leur action, ce qui implique la reconnaissance de leur rôle et le respect de leur fonction.

Malgré les tentatives de détournement de l'école par l'idéologie néolibérale et un nombre substantiel d'enfants et de parents qui sont aliénés par des médias du divertissement et par la culture « prête-à-consommer », autrement dit du type *fast-food*, un espoir subsiste toutefois à mes yeux : le sursaut incarné par le milieu de l'enseignement. On comprend dès lors mieux l'acharnement du néolibéralisme à investir l'école de cette « survivance d'un autre âge » qui doit persister à entretenir son décalage avec l'actualité immédiate et à refuser de gaver les élèves de connaissances futiles et ringardes.

La voie, la vraie voie de l'avenir, ne consiste pas à courber l'échine sous les fourches caudines de la mondialisation néolibérale ni à se replier sur son petit coin de pouvoir d'achat en se disant : « De toute façon, on n'y peut rien! », mais à redresser la tête, à prendre son destin en main, à agir au nom de l'idée la plus haute de l'humain et la plus humaine de la société...

Je me prends à rêver... à rêver que mes amis enseignants et enseignantes, qui ont la chance de vivre, sur un autre plan, une relation privilégiée au sens et à la culture, se décident enfin à se rassembler et à mener la lutte contre les faux

prophètes du nouvel ordre économique. Le mouvement syndical nous a montré qu'il suffisait de trois facteurs pour y parvenir : lucidité, courage et solidarité. Puisse-t-il en inspirer d'autres…

L'éducation constitue le moyen essentiel de l'enseignement des valeurs humanistes. Une fois que ces dernières sont intégrées dans la psyché, c'est l'émancipation des personnes qui est assurée, et ce, quelle que soit leur distance culturelle avec l'école.

Une société de solidarité, de justice et de liberté n'a pas besoin de consommateurs passifs, mais plutôt de personnes responsables, capables d'esprit critique, pour faire évoluer le monde dans lequel elles vivent.

Quitte à passer pour le plus niaiseux des niaiseux – ce que j'assume sans l'once d'une hésitation –, j'aimerais rappeler qu'aujourd'hui la vocation de l'école n'est pas de se focaliser sur le « marché », mais, bien au contraire, de le tenir à distance. Sa fonction primordiale est de donner aux élèves une culture solide ou, tout au moins, les moyens d'acquérir cette culture qui leur permettra de se situer comme êtres humains dans le monde et dans l'histoire. Sans ce profond enracinement culturel, nourri par l'effort et la réflexion, nos citoyens embryonnaires seront livrés pieds et poings liés aux vertiges d'une actualité toujours en mouvement et savamment orchestrée par l'*establishment* médiatico-économiste.

M. Maka Kotto est comédien, metteur en scène et poète.

1. Pour certains philosophes, comme Hobbes, Locke ou Rousseau, l'autorité politique est fondée sur un pacte originaire – le pacte ou le contrat social – par lequel les êtres humains renoncent à leur liberté naturelle (c'est-à-dire au droit de faire tout ce qu'ils veulent) en échange d'un certain nombre de droits (droit à la sécurité, à la propriété, etc.) garantis par la loi. Le contrat social (ou pacte social) est aussi vu comme un pacte, contrat fictif, qu'auraient passé entre eux les êtres humains pour fonder la société ou comme un pacte d'association (Locke, Rousseau), par lequel, en contractant les uns avec les autres, les individus se constituent en tant que peuple sous la direction de la volonté générale.

DANS UNE ÉCOLE SECONDAIRE DE DRUMMONDVILLE

par Paul Francœur

Quatre-vingt-cinq élèves de cinquième secondaire, pilotés et animés par deux enseignants de français, ont participé à un projet ambitieux en 2001-2002 : le traitement, selon les règles de l'art, d'une affaire criminelle fictive, à savoir le meurtre d'une jeune femme, depuis la découverte du cadavre jusqu'au verdict du jury à l'endroit d'un présumé coupable. Récit d'une véritable saga judiciaire à l'école secondaire Jean-Raimbault.

À l'origine de cet événement qui a secoué la ville de Drummondville pendant quelques mois se situe la rencontre fructueuse, à l'été 2001, de trois personnalités dynamiques et complémentaires, qui allait provoquer la conception, la mise en œuvre et le couronnement de ce projet audacieux, réalisé grâce à un partenariat entre un établissement scolaire et plusieurs intervenants du milieu :

- Colette Berthiaume, enseignante à la fois créative et structurée, à qui la perspective du nouveau Programme de formation de l'école québécoise a donné des ailes. Elle entend désormais exploiter les ressources de sa vive imagination au profit d'une pédagogie vivante et concrète;
- Rodrigue Lapointe, enseignant à la fois passionné et expérimenté, riche d'une longue carrière d'animation inventive auprès des jeunes. Il avait déjà manifesté un intérêt pour le système judiciaire par des simulations de procès dans sa classe et par des visites de groupes d'élèves au tribunal;
- Serge Arpin, directeur du Palais de justice de Drummondville, un administrateur compétent et chevronné, mais en même temps un humaniste ouvert à la dimension socioéducative de ses responsabilités.

Au départ, il s'agissait d'un projet relativement modeste : à l'initiative de M. Arpin, les deux enseignants étaient invités à organiser avec des groupes d'élèves une visite d'une journée au Palais de justice pour participer à la simulation d'un procès dans une salle d'audience. L'objectif était de familiariser les jeunes avec les divers aspects de l'appareil judiciaire. « Mais il nous faudrait un cadavre », risqua Colette, qui était prête à chausser les bottes d'Agatha Christie. Sans sourciller, le directeur du palais répondit qu'il n'y voyait aucun problème et qu'il était disposé à les mettre en rapport avec les services policiers et juridiques afin d'aménager une collaboration.

Forts de cet appui, les deux enseignants se mirent donc à la tâche sans tarder, si bien qu'au cours de l'été la rédaction d'une ébauche de scénario fut menée à terme. Colette maniait la plume, tandis que Rodrigue réagissait et suggérait spontanément. Il résulta de cet exercice un canevas cohérent qui proposait le fil conducteur d'une intrigue complète, tout en ménageant de grands espaces de liberté pour la créativité des acteurs. Plus de vingt rôles furent précisés au départ; en réalité, dans le feu de l'action, ce nombre devait ultérieurement quadrupler.

À la rentrée de septembre 2001, le tandem Berthiaume-Lapointe présenta le projet à l'ensemble des élèves de cinquième secondaire, en insistant sur les conditions rigoureuses de leur adhésion. Les élèves intéressés devaient signer un contrat d'engagement ferme. La proposition souleva une réaction enthousiaste, si bien que les deux enseignants procédèrent sans tarder à des auditions pour le choix des personnages principaux. Chaque candidat choisi reçut une ébauche du personnage qu'il avait à incarner en le prolongeant avec toutes les ressources de son imagination, mais en respectant les balises du récit. Seul le meurtrier disposait de tous les fils de l'intrigue, sous le sceau d'une stricte confidentialité. Et le rideau se leva…

Un drame en sept actes

1. Une soirée à l'hôtel Le Dauphin

Un premier atelier se tint à l'hôtel Le Dauphin, le 21 septembre et le 10 octobre, avec la participation d'une quinzaine d'élèves. Selon les indications du scénario, c'est dans une salle de cet établissement que la victime, Sophie Borgia (l'élève Michèle St-Laurent), avait donné une conférence la veille de son assassinat. Le groupe présent formait donc un bassin de témoins à la base de l'enquête qui allait suivre et constituait la brochette des suspects possibles. Muni d'un carnet de notes, chacun devait esquisser le profil de son personnage, préciser son emploi du temps au cours de ladite soirée et imaginer un alibi plausible au cas où il serait l'objet de soupçons de la part des enquêteurs. Grâce à la collaboration du propriétaire de l'hôtel, Jean-Yves Milot, et des membres de son personnel, cet atelier se révéla le solide tremplin qui permit le déclenchement décisif de l'affaire Borgia.

2. Une découverte macabre dans un boisé

Un jour d'octobre, au petit matin, on reconstitua la scène de la découverte du corps sans vie d'une jeune femme : des cyclistes l'aperçurent, gisant dans un boisé, près du chemin du Golf. On courut donner l'alerte au dépanneur le plus proche. Arrivée des policiers, installation d'un périmètre de sécurité, venue des enquêteurs et des représentants de l'identité judiciaire, photographies et collecte de tous les indices et point de presse par le service de police. Il faut souligner que tous les rôles étaient assumés par les élèves eux-mêmes, conseillés en sous-main par des professionnels et des techniciens, notamment par Frédéric Bahl,

détective du Bureau des enquêtes criminelles, et Pierre Bergeron, technicien en scène de crime.

3. L'arrestation d'un présumé coupable

Une semaine plus tard, après une analyse minutieuse des indices recueillis, du rapport d'autopsie et des résultats d'un interrogatoire serré de tous les témoins en cause, les jeunes enquêteurs estimèrent disposer d'une preuve suffisante pour procéder à l'arrestation d'un présumé coupable : Paul Landry (l'élève Jessy Pelletier), un comptable. Une voiture de police se présenta à l'entrée de l'école, à l'heure du dîner. On arrêta le suspect qui comparut devant deux substituts. Il fut remis en liberté provisoire, avec obligation de respecter des conditions précises. À ce stade du déroulement, deux élèves décidèrent de jouer le rôle de journalistes et de couvrir les péripéties de l'affaire Borgia pour le compte des deux journaux locaux, *La Parole* et *L'Express*. Le journaliste, Ghislain Allard, accepta de parrainer ces deux élèves dans l'exercice de leur nouveau métier.

4. Préparation du procès et choix du jury

En janvier 2002, les trois procureurs de la couronne et les trois procureurs de la défense travaillèrent d'arrache-pied à mettre au point leur stratégie en vue du procès, tandis que les enquêteurs fignolaient les éléments de la preuve. (Mentionnons les trois avocats professionnels qui ont prêté leur concours à ce jeu et dont la contribution a permis de réaliser le projet : André Rompré, Bernard Bergeron et Annie Clair). Les avocats en herbe rencontrèrent tous les témoins et se familiarisèrent avec les aspects protocolaires d'une séance du tribunal. Au cours d'une soirée présidée par le juge Gilles Gagnon (le seul rôle qui ne fut pas rempli par un élève), on procéda au choix de douze jurés parmi la trentaine qui s'étaient portés volontaires. Les candidats récusés se déclarèrent très frustrés, contrairement à ce que l'on observe dans la vraie vie.

COLETTE BERTHIAUME ET RODRIGUE LAPOINTE

5. Tenue d'un procès mémorable

Enfin, le 18 février 2002, le procès se déroula dans une salle d'audience remplie à craquer, de 8 h 45 à 17 h, sous la présidence du juge Gagnon. Plus de cent vingt personnes étaient présentes dont l'accusé, vingt-sept témoins, trois enquêteurs, un médecin légiste, un policier à titre d'agent de liaison, six avocats et avocates, deux greffières, un shérif, douze jurés, six agents et agentes de sécurité, deux cadreurs, trois caricaturistes et deux responsables du site Web (toutes ces fonctions étant assumées par des élèves portant toges, chemises bleues, etc.). Une vingtaine d'élèves y assistaient en observateurs, ainsi qu'un groupe d'invités spéciaux. L'entreprise COGECO Câble inc. avait fourni les ressources matérielles et techniques pour filmer le procès à l'aide de trois caméras. Cet enregistrement fut diffusé au canal communautaire, le samedi 23 février.

6. Longue délibération du jury

Tout au long de la semaine qui suivit le procès, les douze jurés – partiellement séquestrés – délibérèrent consciencieusement et non sans fébrilité ni émotivité, comme il se doit en pareille circonstance. Ils en arrivèrent finalement à un verdict unanime, en respectant les consignes du juge, dont la suivante : « Vaut mieux un assassin en liberté qu'un innocent condamné injustement. »

7. Un verdict de non-culpabilité

Tous les élèves ayant participé au projet, ainsi que leurs parents et plusieurs des collaborateurs et collaboratrices de l'extérieur, furent invités à un souper-buffet préparé par les élèves, à la cafétéria de l'école, le samedi 23 février. Le jury prononça alors son verdict : Paul Landry fut déclaré non coupable. Les membres du jury témoignèrent de leur expérience, qui avait été à la fois riche et éprouvante. Avec leur esprit et avec leur cœur, mais surtout avec leur conscience, ils avaient expérimenté les hauts et les bas de la justice humaine.

Post-scriptum

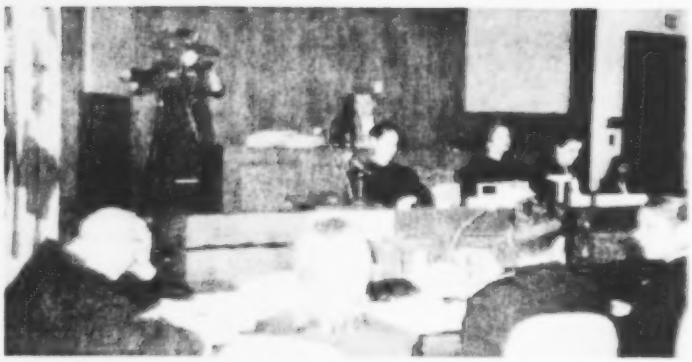
Et pourtant, selon le scénario original, le dénommé Paul Landry était bien l'assassin de Sophie Borgia. Telle fut la révélation faite dans le cahier des diplômés de l'école, publié en juin suivant. Ce dénouement prouve que les règles du jeu furent soigneusement respectées à toutes les étapes. Les jurés ont évalué en leur âme et conscience la valeur relative des témoignages fournis et des preuves soumises. Et Jessy Pelletier (dans le rôle de l'accusé) aura été fidèle jusqu'au bout à son engagement de stricte confidentialité. Une indiscrétion de sa part et le tout s'écroulait faute de suspense. Nul doute par ailleurs que ses trois avocats l'ont bien défendu…

Le concept pédagogique sous-jacent

Au-delà du caractère spectaculaire de cette réalisation d'envergure qui fait honneur à tous ses artisans – rappelons que cette ampleur n'avait pas été prévue par les trois concepteurs – il importe de dégager le concept pédagogique qui l'a fondée solidement et lui a fourni une armature cohérente. Préalablement au lancement de cette opération, Colette et Rodrigue ont bien affirmé leur intention pédagogique :

- Valoriser chez les élèves participants la maîtrise du français écrit et oral, en fonction des quatre volets du programme, par leur engagement dans une démarche signifiante et créative d'apprentissage, en interaction avec leurs pairs et avec le soutien de spécialistes du système judiciaire et de spécialistes de la communication.
- Permettre un transfert des règles et des techniques d'expression orale et écrite dans les activités concrètes du monde du travail et la reconstitution complète des découvertes. Favoriser ainsi un passage des notions abstraites à leur application pratique sur le vif.
- Fournir le cadre d'une démarche structurée où l'autonomie de l'élève peut s'affirmer avec une marge suffisante de liberté et où diverses compétences transversales et disciplinaires ont l'occasion de se développer dans une dynamique de jeu de rôle, d'expression dramatique et théâtrale et de synergie dans un environnement stimulant.

On a largement respecté et même dépassé les exigences du programme de français, en ce qui a trait à l'argumentation, au roman, à la poésie ou au théâtre. La créativité s'est développée dans plusieurs directions, particulièrement en collaboration avec les spécialistes des arts plastiques et de l'informatique. Aux contempteurs de la réforme scolaire, qui assimilent volontiers la nouvelle pédagogie au relâchement de l'effort personnel de l'élève, l'expérience de l'affaire Borgia oppose – s'il en est besoin – un éclatant



démenti. Il s'agissait d'une participation volontaire, inscrite dans un contrat engageant chaque élève dans un processus exigeant où la créativité personnelle était sollicitée dans le cadre d'un canevas balisé. La plupart des élèves ont accepté d'investir des dizaines d'heures supplémentaires, en dehors de celles prévues à leur horaire normal. Et le fait qu'ils y aient généralement trouvé intérêt et plaisir n'enlève rien à la valeur de la contribution considérable qu'ils ont ainsi fournie.

La mise en œuvre du scénario exigeait de tous les joueurs le déploiement de plusieurs compétences transversales, notamment une forte responsabilité personnelle, l'acceptation du travail d'équipe avec ses hauts et ses bas, la préséance de la coopération sur la compétition entre pairs, l'écoute et le respect des autres avec leurs forces et leurs faiblesses et la rigueur professionnelle dans l'accomplissement des tâches.

Le projet n'avait aucune visée élitiste. Il s'adressait au tout-venant qui acceptait les règles du jeu édictées. Il a rejoint de fait la majorité des 140 élèves de cinquième secondaire et autant les garçons que les filles.

Plusieurs critères permettaient une évaluation notée de la participation : présence aux ateliers ou aux rencontres avec les spécialistes le midi ou le soir ainsi qu'aux journées de planification; production de textes écrits, tels que la présentation du personnage incarné, des articles pour la presse, des informations pour le site Web, des rapports techniques; occasions d'expression orale et écrite fortement liée à l'argumentation. On tenait compte aussi des jugements entre pairs qui s'exprimaient spontanément dans le travail d'équipe. De plus, une recherche constante de la qualité a caractérisé cette démarche à chacune de ses étapes et dans ses aspects fort diversifiés.

Enfin, il est patent que cette réalisation illustre de manière exceptionnelle toutes les possibilités d'application du programme de l'« école orientante ». Les résultats concrets n'ont d'ailleurs pas manqué de se manifester. Ainsi, deux élèves qui fréquentent maintenant le cégep ont déclaré que leur rôle dans l'affaire Borgia était à la source de leur choix de carrière : policière et greffière.

Les facteurs d'une expérience réussie

La réussite incontestable de ce projet de grande envergure et la qualité pédagogique dont il a fait preuve dans ses retombées commandent la présence de divers facteurs qu'il est intéressant de relever.

L'imagination au service de la pédagogie

À la clef de voûte de l'affaire Borgia se trouve le dynamisme de deux enseignants, passionnés par leur métier, aimant les jeunes, capables de susciter leur adhésion à la mise en œuvre d'un grand projet et surtout doués d'une imagination débordante et d'une créativité multiforme. Par exemple, Colette a même transformé une partie de son appartement personnel pour en faire celui de la victime, de telle sorte que les enquêteurs ont pu y relever des indices pour orienter leur travail.

Une collégialité féconde

Le projet est né de l'association solide de deux enseignants qui ont trouvé dans leur complémentarité et dans leur soutien mutuel la force de s'engager dans l'aventure et de la mener à terme. Dans l'agenda de Colette et de Rodrigue, on peut relever la mention de leurs 70 rencontres au cours de l'année, pour le lancement et le suivi de cette opération. Cette collégialité s'est aussi exprimée par un soutien de la part des autres enseignants, qui ont manifesté beaucoup de respect et de tolérance à l'égard d'une initiative dont on peut soupçonner qu'elle avait un caractère dérangeant dans la vie quotidienne d'une école. La collaboration directe de quelques membres du personnel fut précieuse, notamment celle de Madeleine Désilets, secrétaire d'un directeur adjoint. Des spécialistes des arts plastiques, de l'informatique et de la coopérative d'économie familiale *Nid d'abeilles*, sous la responsabilité de Micheline Clair, ont également donné un solide coup de main dans la réalisation du projet.

Une direction d'école ouverte et attentive

Une telle odyssée eût été impensable sans le soutien et l'appui constants du directeur de l'école Jean-Raimbault, Marcel Morin, et de ses deux adjoints, Serge Grégoire et Yves Langlois. Ils ont assumé avec ouverture, doigté et bon jugement les risques inhérents à une telle entreprise dans un cadre scolaire normalisé. Ils ont été attentivement présents à toutes ses étapes de réalisation. On trouvait une solution administrative appropriée au fur et à mesure qu'un problème inédit survenait. Ils ont fait preuve d'une grande souplesse dans la gestion des horaires et des déplacements, mais toujours avec la rigueur et le souci d'ordre et de sécurité qui s'imposent dans l'encadrement d'un milieu scolaire. Comme quoi l'ouverture d'esprit peut faire bon ménage avec une gestion responsable et équilibrée.

Un milieu social particulièrement dynamique

Drummondville est déjà reconnue pour ses réalisations à caractère social et culturel dont le rayonnement déborde largement ses frontières. C'est sans doute dans ce contexte particulièrement favorable que l'école a réussi à créer un partenariat aussi impressionnant avec plusieurs instances de son environnement social : le palais de justice, la Sûreté municipale, l'hôtel Le Dauphin, les journaux locaux, l'entreprise COGECO Câble inc., etc. Tous ces collaborateurs se sont révélés conscients de leur responsabilité à l'endroit de l'éducation des jeunes et l'école a trouvé dans le milieu des espaces élargis pour remplir sa mission avec des ressources et des moyens nouveaux.

Un financement plus que modeste

D'aucuns s'inquiéteront du niveau des ressources financières requises par la mise en œuvre d'un tel projet. Ils auront la surprise d'apprendre qu'aucune allocation supplémentaire ne fut nécessaire. Les frais furent somme toute modestes et couverts par le budget de fonctionnement de l'établissement. La collaboration fournie par les partenaires extérieurs était bénévole et ces derniers n'ont pas ménagé les heures supplémentaires. On peut soupçonner que Colette et Rodrigue n'ont pas comptabilisé leur apport personnel dans ce domaine.

Alternance de temps forts et de temps faibles

Étalée sur six mois, du début de septembre à la fin de février, la mise en œuvre du projet a nécessité le respect d'un certain rythme. Par exemple, en novembre et en décembre, on s'accorda une pause salutaire après un départ sur les chapeaux de roues qui avait déjoué toutes les prévisions. D'autre part, tous les participants n'étant pas en cause à chacune des étapes, il y avait donc le défi de maintenir un courant d'intérêt par divers moyens. Il fallait surtout de la part des deux animateurs une grande vigilance dans la surveillance du déroulement d'un scénario basé sur une intrigue précise, mais qui donnait place à des développements spontanés. Ainsi, il y a eu risque que les

enquêteurs ne réunissent pas les preuves suffisantes pour procéder à la mise en accusation. Il a donc fallu jeter du lest et tracer d'autres pistes, quitte à assouplir quelque peu les exigences de confidentialité quant au nœud même de l'intrigue.

Bien sûr, l'affaire Borgia demeurera un événement unique, qui ne saurait se reproduire comme tel dans un autre milieu, ni même à l'école Jean-Raimbault. Mais il est pensable que ce concept original puisse inspirer des projets semblables, à une échelle plus modeste. En tout cas, il témoigne à sa manière du caractère plausible de la révolution pédagogique qui s'amorce dans les écoles secondaires du Québec. D'aucuns pourront objecter que le thème choisi est quelque peu sinistre pour une démarche essentiellement pédagogique. Mais on conviendra de l'intérêt puissant déclenché par les intrigues policières et les affaires judiciaires.

Reprendre son souffle

Colette et Rodrigue n'ont pas déclaré forfait à la suite de cette année tourbillonnante, mais leurs objectifs sont plus modestes pour l'année 2002-2003. Ils ont retenu la violence psychologique comme thème principal des scénarios qui sont en cours de préparation par chacun de leurs groupes. Tous les élèves sont mobilisés dans ces travaux qui se font en collaboration avec La Rose des vents, un organisme qui s'occupe de femmes victimes de violence. En avril 2003, ces recherches déboucheront sur des mini-procès qui se dérouleront dans une salle du palais de justice, qui ouvre de nouveau ses portes à des groupes d'élèves. Mais, cette fois, les activités n'impliqueront que des élèves; on se dispensera du recours aux ressources extérieures. Il ne faut pas abuser des bonnes choses.

Pour ceux et celles qui voudraient en savoir plus long, il est possible de consulter le site de l'école :

http:/www.csdeschenes.qc.ca/jeanraimbault/borgia_final/index.htm

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

LES SIMULATIONS DE L'ORGANISATION DES NATIONS UNIES (ONU)

par Patrick Lyne

Le 22 mars 2002, à l'ouverture du Sommet de l'Organisation des Nations unies (ONU) à Monterry, Kofi Annan a appelé les pays donateurs à accorder 50 milliards de dollars de plus aux pays en développement pour atteindre l'objectif du Sommet du millénaire de réduire de moitié la pauvreté mondiale en 2015. Le 17 mai suivant, des délégués réunis en assemblée échangent sur les modalités de cette résolution. Le représentant de la Chine adresse un message à sa collègue du Rwanda : « L'éducation et la reconstruction d'un pays, ce n'est pas la même chose! » Cette dernière lui répond : « Je crois que, pour reconstruire un pays, pour apporter de l'aide à la communauté, les gens doivent avoir une certaine éducation. » Ces points de vue divergents reflètent en partie les particularités politiques et les réalités économiques de ces pays respectifs. Cependant, ceux qui les font valoir ne sont pas des délégués officiels. Ce sont en fait deux élèves du secondaire de la Commission scolaire des Draveurs, à Gatineau, parmi la cinquantaine de jeunes qui participent à la journée de simulation de l'ONU pour laquelle ils se sont préparés tout au long de l'année scolaire.

Cette rencontre annuelle a été rendue possible grâce à l'étroite collaboration d'un groupe d'enseignants et de plusieurs bénévoles qui ont à cœur d'amener le plus de jeunes possible à réfléchir aux problèmes contemporains et de susciter leur coopération en vue d'y faire face. En 1987, deux enseignants de la polyvalente Nicolas-Gatineau, Jean-Marie Viola et Yvon Neveu, interpellés par les pressants enjeux de la mondialisation, ont cherché un moyen de sensibiliser les élèves aux réalités interculturelles et de leur ouvrir une fenêtre élargie sur le monde. Ils ont alors mis sur pied un club-école de l'ONU qui leur procurait une structure pour encadrer la démarche des élèves, favorisait le développement d'un sentiment d'appartenance et surtout leur donnait l'occasion de vivre une expérience interculturelle unique. En 1988, un organisme à but non lucratif dûment agréé voit le jour : le Mouvement international Nicolas-Gatineau (MING). Sa mission est de promouvoir la coopération, le développement international et les échanges interculturels. Le MING dispose maintenant d'un centre de documentation et possède même son propre site Internet qui a été conçu grâce à la participation d'élèves : www.csdraveurs.qc.ca/ming.

La préparation et le déroulement d'une journée de simulation de l'ONU

La journée de simulation de l'ONU est l'aboutissement d'un processus qui s'amorce dès le début de l'année scolaire. À la polyvalente Nicolas-Gatineau, l'activité est bien connue des élèves et ceux qui désirent y participer en font part aux responsables. On les laisse choisir, selon leurs préférences, le pays qu'ils représenteront parmi les 189 nations qui siègent à l'ONU. Puis, on leur remet des documents où se trouve de l'information de base sur le pays qu'ils ont choisi. On les invite à compléter ces données et à les tenir à jour au fil de l'actualité. À partir des élèves inscrits, on forme un groupe de quinze à vingt personnes qui se rencontreront à neuf reprises au cours de l'année. Lors des réunions, outre une supervision individualisée, on présente la composition des divers comités de l'ONU, on explique les règles de fonctionnement des rencontres, soit comment formuler une proposition ou des amendements, voter pour ou contre les amendements, etc. Certaines habiletés en matière de prise de décision en groupe sont aussi mises en avant telles que l'importance de laisser les gens exprimer leur point de vue même s'il s'écarte de celui des autres ou encore soupeser l'impact des prises de position à différents niveaux.

Vient enfin la journée de simulation de l'ONU comme telle. Autour d'une série de tables disposées en ovale sont assis 44 délégués représentant 22 pays dont les 5 pays permanents qui ont un droit de veto au conseil de sécurité de l'ONU. Il y a également un élève qui s'acquitte du rôle de présidente d'assemblée et quelques assistants qui voient au bon déroulement de la rencontre et transmettent les messages manuscrits que s'échangent les délégations avant de procéder au vote d'une résolution. La rencontre débute par une conférence sur le terrorisme donnée par Roger Blanchette, historien et enseignant d'histoire au cégep de l'Outaouais à Gatineau. Il sait captiver l'auditoire par sa présentation des différentes formes qu'a empruntées le terrorisme au XIX[e] siècle, après la Seconde Guerre mondiale et depuis les années 90. Pour conclure, il fait valoir le rôle que peut jouer l'ONU pour contrer ces dérives dévastatrices.

Ensuite, la présidente de l'assemblée procède à la lecture de la première proposition sur laquelle les délégués auront à se prononcer. Compte tenu des événements du 11 septembre et pour empêcher que se produisent d'autres attentats terroristes, il est proposé de cesser toute importation et d'interdire

l'émigration pour pénaliser les pays qui appuient le réseau Al-Quaïda d'Oussama Ben Laden.

La délégation d'Algérie amorce le débat en exprimant une vive opposition : « Cette proposition est inadmissible! Cela pénalise la population déjà victime de la situation! » Les représentants de l'Irak abondent dans le même sens, car, à leurs yeux, cela ne fera qu'aiguiser davantage le racisme à l'endroit des musulmans. Pour leur part, les représentants du Royaume-Uni se montrent plutôt favorables à la proposition, car ils estiment que, devant une telle menace de boycottage, les pays alliés seront plus réticents à financer les terroristes. Les délégués de l'Afghanistan réclament que l'on fasse preuve de discernement : « Il faut distinguer les pays qui soutiennent ces mouvements terroristes des pays qui les subissent. Dans la région sud-ouest de notre pays, on s'est fait imposer la présence de l'organisation terroriste. » Les échanges se poursuivent ainsi, chacun faisant valoir sa position ou réagissant à celle des autres. Au bout d'environ une heure de pourparlers, la présidente estime que l'on a fait le tour de la question et décrète la fin de la période des débats. Elle refait la lecture de la proposition puis elle procède au vote. Cette proposition est alors rejetée par la majorité des délégués.

Au terme de cette journée, la satisfaction se lisait sur tous les visages. Quatre autres propositions ont été débattues et ont fait l'objet d'un vote. Cela a été un véritable marathon avec des moments forts, des remises à l'ordre, des pactes d'alliance, des tensions, des mises à jour d'intérêts et de points de vue parfois difficilement réconciliables. Trois jeunes que je félicitais pour la qualité de leur participation se sont montrés très critiques au regard de certaines de leurs propres interventions et me faisaient part de leur détermination à mieux faire valoir leurs positions lors de leur participation l'an prochain.

Des enseignants passionnés

Jean-Marie Viola parle avec un enthousiasme communicatif des nombreuses prises de conscience que les jeunes sont amenés à faire lors de cette sensibilisation à l'exercice de la démocratie : « Ils doivent se parler davantage et apprendre à coopérer, ils ont à considérer des réalités et des besoins différents des leurs, ils se surprennent à reproduire entre eux les affinités d'intérêts et les oppositions qui tissent les relations entre les pays, ils réalisent la longueur et la complexité d'un processus de décision. » Des élèves frustrés par certaines situations lui ont même déjà proposé de modifier certaines règles de façon à mieux représenter le tiers-monde. L'an dernier, un élève qui avait été sur le point de décrocher et de tout abandonner lui a confié avoir retrouvé le courage de persévérer à travers son engagement dans le club-école de l'ONU. Venu prêter main-forte pour la journée, un de ses anciens élèves, qui étudie maintenant pour devenir enseignant, reconnaît l'influence déterminante de son professeur du secondaire sur son choix professionnel. M. Viola dit retirer une intense satisfaction professionnelle lorsqu'il constate ainsi que ses interventions auprès de certains jeunes parviennent à éveiller leur désir de s'ouvrir au monde et de s'engager. Cet enseignant passionné a tout de même dû consacrer un temps considérable à la mise sur pied d'un tel projet. Heureusement, il n'est pas seul. Outre M. Neveu, qui a été son partenaire initial, certains enseignants de l'école participent activement à la réussite de ces activités. M. Viola souhaite tout de même en entraîner encore plus à sa suite, question de mieux se répartir les tâches et d'assurer une relève forte.

La même passion anime Tom Malo, professeur d'administration au Collège André-Grasset, à Montréal, responsable des journées de simulation de l'ONU qui s'y déroulent tous les ans. Des élèves du collégial se présentent au début de l'année scolaire dans diverses écoles secondaires pour faire connaître l'activité et pour recruter des élèves de cinquième secondaire en vue de participer à la journée de simulation de l'ONU préparée et organisée par les élèves du Collège André-Grasset. Pour M. Malo, cela correspond à une autre façon d'enseigner, plus près de la réalité, qu'il considère comme particulièrement stimulante : « Cela constitue pour les élèves une formidable démarche d'intégration des acquis en sciences humaines. » Outre cette activité, à Pâques, une dizaine d'élèves du Collège André-Grasset, sélectionnés parmi les meilleurs, se rendent à New York durant une semaine pour assister au National Model United Nations (NMUN), auquel participent des étudiants de différents établissements universitaires venant de partout à travers le monde. « Les étudiants reviennent de cette expérience emballés et plein d'énergie! » constate M. Malo. Cependant, il s'empresse d'ajouter que ces activités auxquelles le Collège tient beaucoup parviennent à être mises sur pied du fait que tous conjuguent leurs efforts, en passant par l'administration, les départements d'audiovisuel et d'informatique, sans oublier l'importante contribution à la coordination de la directrice du Service aux étudiants, M^me^ Rita Aréna, et de son assistante, M^me^ Marie Dumouchel.

Une expérience éducative riche à plusieurs niveaux

Les simulations de l'ONU se prêtent bien à l'application des compétences transversales que l'on souhaite présentement mettre en avant. En effet, en prenant part à de telles activités, les élèves se sensibilisent aux liens étroits qui unissent la géographie, l'économie, la politique et l'histoire. Ils découvrent l'importance de saisir les nuances d'une idée exprimée et de savoir formuler une proposition qui traduise convenablement leur pensée. Aussi ces simulations peuvent-elles constituer l'occasion d'une collaboration stimulante entre les enseignants de diverses disciplines autour d'un projet éducatif commun. En outre, elles peuvent contribuer à contrer l'inquiétant désintérêt croissant des jeunes des pays développés à l'égard des préoccupations civiques, observé au cours des dernières années, et favoriser « l'apprentissage du débat démocratique, de la prise de parole, du développement du débat critique » que préconisait le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport *Éduquer à la citoyenneté*[1].

À un autre niveau, plusieurs enseignants constatent la difficulté d'avoir à transmettre des valeurs si éloignées de celles qui sont implicitement véhiculées par la société du divertissement, de l'image et de la consommation dans laquelle leurs élèves s'inscrivent. Lors d'une étude portant sur les rapports des enseignants avec leurs idéaux professionnels, la majorité des répondants estimaient que la transformation des valeurs dans la société venait interférer de différentes façons avec leur enseignement[2]. Or, à travers cette sensibilisation aux enjeux internationaux qui ne sont désormais plus aussi éloignés de notre réalité, les enseignants peuvent faire réaliser de façon tangible à leurs élèves la pertinence de se référer aux valeurs de tolérance, de conciliation et à la préséance du bien commun sur les intérêts particuliers ou immédiats s'ils souhaitent éviter l'escalade des conflits et le recours aux armes.

Cependant, la mise en place d'un tel projet de participation et de formation à l'exercice d'une citoyenneté active ne saurait reposer sur la seule initiative d'enseignants déjà aux prises avec une tâche très lourde. Pour la mener à bien, cela nécessite l'étroite collaboration de tous. Ainsi, la promotion des valeurs civiques gagnerait à être explicitement reconnue comme faisant partie du projet éducatif de l'école. Il y aurait lieu de faciliter l'aménagement d'un lieu de rencontre pour favoriser les échanges entre les divers acteurs d'un tel projet. Si un groupe d'enseignants désirant mettre sur pied un club-école de

l'ONU, il serait indiqué de prévoir des libérations de tâches qui compenseraient, du moins en partie, le temps que nécessiterait l'implantation d'un tel projet.

Si je me permets de promouvoir la mise en place de simulations de l'ONU au sein des écoles, c'est parce qu'elles me paraissent constituer une expérience fort enrichissante autant pour les élèves que pour les enseignants, ainsi qu'ont pu en témoigner ceux et celles qui y prenaient part. C'est aussi parce qu'une telle démarche permet de sensibiliser les élèves à l'importance et à la vulnérabilité d'une organisation supranationale telle l'ONU. Même si sa légitimité est parfois contestée, cette organisation est présentement une des seules à pouvoir offrir un contrepoids crédible aux conflits d'intérêts et aux rapports de force qui menacent le fragile équilibre planétaire et notre devenir collectif. De telles mises en situation peuvent mobiliser la participation essentielle des jeunes, pour permettre à l'ONU de continuer à s'acquitter dans le futur de son rôle de médiateur et de régulateur d'un monde plus que jamais divisé. Elles peuvent enfin adresser aux jeunes un message que notre société affairée et concurentielle ne leur communique pas assez : « Nous avons besoin de vous pour bâtir le monde de demain! »

M. Patrick Lynes est psychologue et chargé de cours à la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal.

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, CSE, 1998.
2. LYNES, Patrick. *Le rapport à l'idéal chez l'enseignant du secondaire*, thèse de doctorat, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 2000.

UNE PASSERELLE POUR L'AVENIR...

par Jean-Denis Gaignard

INTRODUCTION

Les cheminements particuliers de formation (CPF), qu'ils soient de type temporaire (CPFT) ou continu (CPFC), ont toujours suscité de nombreux questionnements quant aux services à offrir aux élèves en difficulté. Pour le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), dans son document *Une école adaptée à tous ses élèves. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*, ce questionnement prend la forme suivante : « Le ministère de l'Éducation évaluera et révisera, s'il y a lieu, les orientations et les encadrements concernant les cheminements particuliers de formation au secondaire. » Actuellement, le MEQ et ses comités poursuivent leur démarche; d'ailleurs, certains cheminements, comme le souligne la Commission des programmes des études (MEQ, 2002), « pourraient être abolis avec la réforme et ces jeunes se trouveraient intégrés aux classes ordinaires du secondaire », ce qui soulève de nombreuses interrogations. Pour ma part, je vous présenterai le résultat d'un travail en cours depuis cinq ans à l'école polyvalente La Pocatière de la Commission scolaire de Kamouraska—Rivière-du-Loup, qui regroupe 614 élèves de la région du Bas-Saint-Laurent. Les différents projets sont réalisés avec des jeunes des CPFC dans le secteur de l'adaptation scolaire. Ces élèves effectuent leurs apprentissages autour des axes de développement exposés dans les domaines généraux de formation du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2002). Celui-ci retient des domaines de formation tels que *Vivre-ensemble et citoyenneté* ainsi que *Environnement et consommation*, nomme des actions concrètes entreprises depuis les dernières années dans notre milieu scolaire et en confirme le bien-fondé. Pensons notamment à la création du réseau des centres de formation en entreprise et récupération (CFER), des mini-entreprises, des classes-ateliers qui sont en développement et qui prônent, entre autres, les valeurs environnementales et entrepreneuriales.

Engagé dans plusieurs projets, je présenterai plus particulièrement ici ceux qui se rapportent aux domaines généraux de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* ainsi que *Environnement et consommation*. Emprunter cette voie demande d'être opportuniste et d'utiliser toutes les occasions possibles pour amener les jeunes à effectuer des apprentissages signifiants et liés aux différentes compétences disciplinaires et transversales (par exemple, exploiter les technologies de l'information et de la communication).

Je n'ai pas attendu d'avoir toutes les conditions et facilités pour amorcer l'ensemble des projets : le début a été modeste. Souvent, ce sont les besoins des jeunes qui nous motivent à expérimenter de nouvelles avenues. La séquence champs d'intérêt–besoin-réflexion-action-objectivation permet de bonifier les projets en place. Et cette « proactivité » apporte des sources de collaboration et des moyens inattendus. La réponse de mes élèves et celle de la communauté aux projets réalisés m'ont amené à les exposer ici pour faire connaître les possibilités de chacun dans notre société.

Comme on le constatera, j'ai une très grande préoccupation : ouvrir l'école au milieu mais aussi que le milieu s'ouvre à l'école concrètement pour établir des partenariats. Qu'importe le milieu, la première condition essentielle pour avancer avec les jeunes est de croire en eux et de les traiter déjà comme des membres à part entière de la communauté tout en favorisant la construction de leur avenir.

COMMENT ARRIVER A JOINDRE CES JEUNES AUX BESOINS SI DIVERSIFIES?

Voici quelques conditions gagnantes qui sont les miennes et qui favorisent la réalisation de mes projets. Tout d'abord, assurer une gestion structurée de l'enseignement et de la classe (Bissonnette et Richard, 2001). Par la suite, avoir une diversité de projets signifiants et liés à la communauté et aux organismes socioéconomiques, qu'ils soient à but lucratif ou à but non lucratif. Sans oublier la collaboration essentielle du directeur de l'école, M. Yvan Tardif, et du directeur adjoint, M. Marc-André Caron, qui croient en ces jeunes et soutiennent les enseignants sur le plan des moyens. Soulignons l'investissement personnel et professionnel important de la part des enseignants, dont celui de M. Roger Lavoie, enseignant au CPFC, pour son travail d'équipe, le coenseignement et la réalisation des projets.

LES DOMAINES GENERAUX DE FORMATION

Les projets décrits ci-après sont une belle porte d'entrée pour établir la signifiance des apprentissages. Je vous décrirai également le vécu en classe et l'impact de ces projets sur l'estime de soi et l'engagement des élèves dans leur apprentissage.

VIVRE-ENSEMBLE ET CITOYENNETE

Le domaine *Vivre-ensemble et citoyenneté* permet « d'amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et

à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » et, par ses axes de développement (valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques, engagement, coopération et solidarité, contribution à la culture de la paix), à lui faire prendre conscience de son rôle actuel et futur de citoyen actif dans la société.

Ce domaine doit aussi présenter concrètement des règles de vie en société et de savoir-vivre (Bouchard, 2001), c'est-à-dire comment se comporter en société, connaître, comprendre et respecter les différents codes de vie (routier, civil, judiciaire, etc.) : cela offre de bonnes possibilités pour harmoniser les règles de l'école et celles de la société que tous doivent respecter. Cependant, c'est par la voie de l'engagement concret que les élèves seront à même de comprendre, de vivre leur rôle de citoyen et de favoriser leur insertion dans la société.

Une activité de coopération et de solidarité sociale : la friperie Génération X

J'ai d'abord rencontré M^me^ Annie Letendre, formatrice technique et gérante de la friperie Génération X de La Pocatière, pour savoir si elle pouvait accepter de recevoir en stage d'exploration (projet Fonds jeunesse Québec) quelques jeunes de ma classe. Elle m'a fait part de son intérêt mais aussi de son besoin de réorganisation du magasin. À ce moment-là, disposant de peu de moyens sur le plan des ressources matérielles et humaines, elle devait déménager dans un autre local et le réaménager. Quel beau défi pour ma classe! Ce projet consistait à aider un organisme de réinsertion sociale tout en permettant à des élèves de développer leurs habiletés socioprofessionnelles.

Les nombreuses tâches à effectuer offraient une foule de possibilités d'action. Après avoir expliqué le projet et sa raison d'être à mon collègue et aux élèves, j'ai constaté qu'ils étaient tous prêts à se lancer dans cette aventure. La commission scolaire a autorisé le prêt du camion pour le déménagement et j'ai conduit l'autobus pour amener les jeunes au magasin.

Ce projet a permis d'actualiser des compétences d'ordre cognitif et social à l'intérieur d'une activité de coopération et de solidarité sociale (aménagement du magasin) avec un organisme à but non lucratif, voué à la réinsertion socioprofessionnelle des jeunes. Des liens ont aussi été établis avec les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les cours des CPFC.

En outre, ce projet a permis à des élèves de vivre des stages comme manœuvre en textile et comme commis de vente. Lors de l'ouverture officielle du nouveau magasin, les jeunes ont été invités à la conférence de presse et des remerciements ont été adressés à toute la classe. Ainsi, les liens créés lors de cette collaboration nous amènent à être disponibles pour d'autres besoins.

Un projet d'initiation à la vie démocratique (volet municipal : La Pocatière)

Cette activité en trois étapes avait pour objet de faire connaître au conseil municipal de La Pocatière les projets vécus par les élèves (école ouverte sur son milieu) et aussi de préparer ceux-ci à être des citoyens mieux engagés et plus impliqués dans leur communauté. Souvent, ces jeunes seront des citoyens passifs, qui ne joueront leur rôle qu'en satisfaisant minimalement à leurs obligations comme contribuables sans comprendre qu'ils doivent au contraire s'engager concrètement dans leur communauté pour ne pas devenir de simples utilisateurs de certains services : aqueduc, déneigement, pompiers, etc., et ce, par manque de compréhension des structures municipales, mais également parce qu'elles ne leur paraîtront pas accessibles.

Première étape : Préparer les jeunes à être des citoyens mieux informés et plus engagés dans leur communauté

Dans le cours de français, les élèves et moi avons effectué une recherche dans l'Internet afin de savoir si la Ville de La Pocatière et son conseil municipal y figuraient et de connaître les personnes le constituant. Par la suite, nous avons fait une autre recherche pour nous renseigner sur les rôles et fonctions des membres du conseil (maire, conseillers, etc.) d'autres villes. Puis, nous avons préparé des questions à poser lors d'une séance du conseil municipal, le tout dans une situation d'écriture et en vue d'une activité de communication orale.

Deuxième étape : Faire connaître à la Ville les projets vécus par nos jeunes

À cette étape, les élèves ont été divisés en trois sous-groupes par champ d'intérêt (projet Récupér-Action, projet Agroenvironnement et atelier Fabrisco) pour rassembler l'information sur les projets qu'ils avaient réalisés. Les élèves ont ainsi préparé des textes de soutien pour donner l'information aux personnes visées. Il y a aussi eu la préparation des invitations pour le maire, les conseillers et les médias. Puis nous avons reçu en classe la visite d'un journaliste. Ce dernier est venu expliquer aux jeunes en quoi consistaient une nouvelle, un reportage et une interview. Par la suite, nous avons procédé à des mises en situation où le journaliste posait des questions aux jeunes afin de les préparer à la conférence de presse.

Troisième étape : Visite de l'hôtel de ville, activité sur place et séance du conseil municipal

Après la présentation à l'école de leurs différents projets au maire et aux conseillers, les élèves sont allés visiter l'hôtel de ville et ses installations : bureau du maire, services administratifs, garage municipal et service d'incendie.

Les élèves ayant une préoccupation environnementale ont aussi visité l'usine d'assainissement des eaux en compagnie du maire, M. André Théberge. Alimenter une ville en eau potable et traiter ses eaux usées avec l'équipement nécessaire représentent un défi important pour la Ville. C'était une belle occasion de sensibiliser les jeunes à cet aspect et de leur rappeler que tous peuvent contribuer à éviter le gaspillage de l'eau et ses conséquences.

En soirée, les élèves ont pu assister à une séance du conseil municipal. À cette occasion, ils ont posé des questions concernant l'environnement et les loisirs. Le maire a répondu à toutes les questions.

Ce genre de projet permet donc à des élèves de vivre concrètement une école ouverte sur son milieu et un milieu ouvert à ses jeunes. Plusieurs autres formes de collaboration sont à venir.

Cette intéressante activité a été complétée par la présentation d'un atelier par trois élèves de la classe et moi-même au Colloque sur l'éducation à la citoyenneté, tenu à Montréal les 20 et 21 novembre 2001. Nous y décrivions notre expérience d'initiation à la vie démocratique à La Pocatière. À cette occasion, toute la classe a participé au colloque et a assisté à notre atelier.

Comme transfert de cette expérience, j'ai organisé un colloque d'une journée à l'école, où les élèves ont été *les professeurs des futurs professeurs* pour des étudiants de troisième année en adaptation scolaire et sociale de l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, en animant le matin des ateliers interactifs sur nos projets majeurs. En après-midi, les étudiants ont présenté deux ateliers, dont un portant sur la santé et le bien-être (cours de secourisme en relation avec nos activités en atelier et de plein air). Les élèves ont collaboré à toutes les étapes de préparation de ce projet. Cela a été une très belle réussite où les jeunes se sont sentis valorisés dans leurs actions et par la couverture médiatique de l'événement.

Environnement et consommation

L'environnement étant une préoccupation de plus en plus d'actualité dans la société, cela nous amène à être actifs dans ce domaine. En outre, cette réalité est très présente dans les écoles par l'entremise de différents groupements, comme les comités Environnement jeunesse (ENJEU), les établissements verts Bruntland (EVB) et des activités comme *Terre comprise* (trousse éducative pour un avenir viable).

Nous avons abordé ce domaine avec deux projets : le premier est le Programme de sensibilisation à l'agroenvironnement, le second est le projet Récupér-Action.

Le Programme de sensibilisation à l'agroenvironnement

Ce programme comprenant deux volets a pour objet de sensibiliser les élèves à l'amélioration et à la protection de l'environnement. Le premier volet porte sur les activités de sensibilisation en matière d'agroenvironnement et de biodiversité, tandis que le second concerne un projet de compostage domestique en milieu scolaire et son utilisation.

Premier volet : Les activités de sensibilisation en matière d'agroenvironnement

Le premier volet est consacré aux activités de sensibilisation en matière d'agroenvironnement. Ces thèmes sont abordés à l'intérieur des cours d'écologie et de français par l'entremise de projets. Les différents sujets traités sont liés aux réalités et aux particularités rurales comme l'implantation des mégaporcheries, l'entretien écologique des pelouses, l'utilisation des organismes génétiquement modifiés (OGM), etc., en partenariat avec certains organismes tels que la Corporation environnementale de la Côte-du-Sud (COECOS). Nous présentons aussi des activités de sensibilisation à la récupération et au recyclage, ainsi qu'au compostage domestique en milieu scolaire, à d'autres écoles. Nous menons en outre des activités d'intégration à l'intérieur des cours d'écologie du secteur ordinaire (activités de sensibilisation : végétaux, vivants, vermicompostage) et de biologie (ex. : dissection d'animaux). Soulignons la très grande collaboration de M. Daniel Lepage, enseignant, et de sa classe.

Second volet : Le projet de compostage domestique en milieu scolaire et de vermicompostage (lombricompostage)

Le projet de compostage domestique en milieu scolaire a été créé en 1994 par M. Gilles Pelletier, enseignant, avec le programme *Retour à la terre*. Au départ de celui-ci pour la retraite, en 1999, j'ai repris le projet avec la classe de cheminement particulier de formation continu (en mai 1999), en raison de ses valeurs écologiques et pédagogiques et des liens que cela pouvait permettre de tisser avec les milieux tant scolaire que socio-économique et environnemental de la région. En outre, cela s'inscrivait dans la poursuite des valeurs mises en avant grâce au projet Récupér-Action, soit le recyclage d'équipement informatique et électronique.

La relève a été formée en juin 1999 grâce à des activités de sensibilisation au recyclage et à la récupération menées en collaboration avec la COECOS. En septembre 1999, d'autres activités ont eu lieu : présentation d'une vidéo de sensibilisation portant sur le compostage (COECOS), préparation de stage, etc. Puis cela a été le démarrage du projet : rencontre avec la responsable de la cafétéria, préparation et cueillette des déchets humides pour le compostage, désignation de responsables, préparation de plates-bandes, etc.

En septembre 2000, c'est la poursuite du projet de compostage avec la reprise des activités de 1999 et l'implantation de nouvelles activités telles que la réalisation du tamis et le tamisage du compost, l'aménagement de plates-bandes de l'école et l'enrichissement des arbres de l'école avec le compost fabriqué. En 2001-2002, nous avons accueilli des élèves du primaire et avons réalisé des activités de sensibilisation.

Aussi, il y a eu l'entretien des composteurs statiques (bois) et des installations ainsi que l'ajout d'un autre composteur statique (modèle en plastique). Notons enfin la production d'activités didactiques en classe (document écrit de sensibilisation et présentation informatisée pour les élèves, les intervenants et les parents).

Par ailleurs, d'autres activités ont permis de concevoir la présentation du projet sur une page Web (iquebec.com/cpfclapocatiere) et la production d'outils didactiques et promotionnels pour d'autres classes et écoles (accueil de classes du primaire auxquelles nos élèves présentent les différentes étapes du compostage).

Actuellement, nous sommes dans la phase d'implantation du projet de vermicompostage, en collaboration avec l'enseignant d'écologie. Nous collaborons à des projets spéciaux tels que la mise en terre des plantes dans les plates-bandes de l'école et le projet d'élevage de truites en classe d'écologie. Nous sommes des partenaires pour la reconnaissance de notre école comme école verte Bruntland et nous participons activement au comité de l'environnement de l'école (amélioration et entretien des aires de l'école).

Le projet Récupér-Action

Nous présentons ici un survol d'un autre projet à caractère environnemental ayant une grande portée dans la communauté, soit le projet Récupér-Action.

En 1997, étant à la recherche d'un projet innovateur pouvant motiver des jeunes décrocheurs potentiels, j'ai proposé aux élèves inscrits en insertion socioprofessionelle des jeunes (ISPJ) de réaliser le projet Récupér-Action. Puis, le projet s'est poursuivi avec des élèves du CPFC. Ce projet en cours concerne la récupération et le recyclage d'équipement informatique et électronique en fin de vie ou désuet. Une fois récupérés et triés, les produits font l'objet d'une inspection qui détermine leur destination finale : le réemploi, le recyclage ou l'élimination sécuritaire. Il permet aux élèves de développer des habiletés personnelles et professionnelles et leur autonomie ainsi que d'acquérir une base d'expérience de travail liée à l'informatique et aux technologies. Il a été retenu compte tenu de ses valeurs écologiques (sensibilisation et initiation à la problématique et à l'importance du

recyclage pour la société et l'environnement), pédagogiques et technologiques, sans compter les retombées sur les plans de la motivation et de la valorisation des élèves par leur engagement personnel dans les différentes activités du projet.

Ce projet est réalisé en collaboration avec la direction de l'école, la commission scolaire, plusieurs commanditaires et entreprises de la région et la population, qui nous apportent de l'équipement lors de la période scolaire. Mentionnons aussi la collaboration particulière du Centre de formation en entreprise et récupération de Bellechasse, de la compagnie Transtechno de Québec et de J. M. Bastille. Soulignons notamment la grande collaboration du milieu, particulièrement de la Ville de La Pocatière et de la COECOS, qui a inclus notre service de récupération dans son aide-mémoire et calendrier de cueillette sélective offert à toute la population. Ce projet se réalise en classe-atelier et les sommes recueillies sont investies dans des activités parascolaires. Ce genre de projet est fort prometteur compte tenu des besoins soulevés par la Politique québécoise de gestion des matières résiduelles 1998-2008, qui concernera les municipalités régionales de comté.

Conclusion

Il est impératif, si nous voulons aider les élèves à construire leur avenir, d'établir des profils de sorties et d'offrir une formation qui fournira « à l'individu une réelle opportunité de gagner sa vie et de se faire une place dans la société » (Crahay, 2000). Nous ne pouvons nous soustraire à notre obligation de qualification pour tous même lorsque nous savons que des élèves ne peuvent pas obtenir un diplôme d'études secondaires des secteurs professionnel ou ordinaire.

Préparer à la vie dans la société en situation réelle d'apprentissage avec de vrais acteurs de la communauté est une priorité et un engagement social que nous devons relever. Nous devons investir dans la qualification de ces jeunes en partenariat avec les entreprises et la communauté à l'intérieur d'avenues de travail réalistes. Ne pourrions-nous pas préparer nos jeunes à des fonctions de travail élaborées en considérant les besoins réels des entreprises? Les entreprises pourraient-elles privilégier leur embauche? Le gouvernement pourrait-il envisager de les qualifier à partir des curriculums répondant à ces profils de sortie?

Répondre à ces questions pourrait permettre aux élèves de construire leur avenir et de remplir pleinement leur rôle de citoyen *actif* dans la société. Dans le contexte de l'éducation au Québec, une modification des CFPC en vue de la qualification de l'ensemble de ces élèves permettrait à la réforme d'atteindre son objectif premier, c'est-à-dire favoriser la réussite du plus grand nombre.

M. Jean-Denis Guignard était, au moment de la rédaction de cet article, enseignant à l'école polyvalente La Pocatière de la Commission scolaire de Kamouraska—Rivière-du-Loup. Il est maintenant conseiller pédagogique à cette même commission scolaire.

Références bibliographiques

BISSONNETTE, Steve, et Mario RICHARD. *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.

BOUCHARD, Édith. *S.O.S politesse. Politesse dans l'agir, politesse dans le dire*, Montréal, Éd. du Boréal, 2001.

CRAHAY, M. *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Belgique, Éd. de Boeck Université, 2000.

GAZETTE OFFICIELLE DU QUÉBEC. *Qualité de l'environnement – Loi sur la Politique québécoise de gestion des matières 1998-2008*, Partie 1, 132e année, n° 39, 30 septembre 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école adaptée à tous ses élèves. Plan d'action en matière d'aptation scolaire*, Québec, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Virage. Le journal de la réforme de l'éducation*, vol. 4, n° 2, Québec, mars 2002, p. 1.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 1er cycle*, document de validation, Québec, 2002, p. 8-42.

Une comédie musicale

par Mélanie Villeneuve, Hélène Gaudreault, Lise Lapointe et Marc Guérin

L'heure de la réforme a sonné pour les élèves des cheminements particuliers à l'école secondaire du Plateau. Cette école est située dans l'est du comté et fait partie intégrante de la Commission scolaire de Charlevoix, dont le territoire s'étend de Baie-Sainte-Catherine, à l'extrême est, jusqu'à Baie-Saint-Paul, soit une superficie de 6 169 km^2.

L'école accueille 1 100 élèves. Plus de 75 enseignantes et enseignants y dispensent leur enseignement. Des cheminements particuliers de tous ordres permettent à des élèves en difficulté de poursuivre leurs apprentissages scolaires selon leurs capacités et leurs champs d'intérêt.

En 2000-2001, deux classes des « cheminements particuliers » se sont associées afin de faire vivre aux élèves de ces groupes une expérience enrichissante, intégrant à la fois des interventions pédagogiques dans les matières de base et une poursuite d'intégration sur les plans personnel et social.

La première classe comprenait dix élèves de 16 à 18 ans inscrits au programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ). Ces jeunes éprouvent un certain nombre de difficultés d'apprentissage sur les plans scolaire et social. Leur motivation et leur intérêt pour l'école presque inexistants constituent un défi immense pour tous les adultes qui travaillent avec eux.

Évidemment, leur estime de soi se mesure à l'aune des nombreuses difficultés rencontrées par ces jeunes adolescentes et adolescents depuis leur entrée dans le milieu scolaire.

Mme Lise Lapointe, spécialiste en adaptation scolaire et enseignante en ISPJ, s'est donné comme mission de développer un sentiment d'appartenance au sein de son groupe afin que chacun retrouve le goût de se réaliser pleinement. Estime de soi, vie de groupe, relation entre jeunes et adultes : toutes ces cibles ont été visées prioritairement par l'enseignante et les autres adultes qui avaient à intervenir dans le groupe, que ce soient les enseignants ou les professionnels de l'école.

Souvent, chez les enseignantes et les enseignants, les discussions en matière de pédagogie prennent toutes sortes de directions. Une idée lancée inopinément devient parfois, avec le temps, l'objet d'une réflexion plus poussée et débouche même sur une expérimentation par la suite.

C'est ainsi que Mélanie Villeneuve et Hélène Gaudreault, enseignant toutes deux aux élèves de la classe de développement de l'autonomie, s'intéressaient à ce que leur racontait leur collègue, Mme Lapointe.

Mmes Villeneuve et Gaudreault travaillent auprès d'élèves de 13 à 21 ans qui éprouvent diverses difficultés et qui vivent avec différents handicaps. Déficiences motrices, langagières, physiques et intellectuelles de gravité moyenne à sévère : voilà le portrait d'une classe pour laquelle enseignantes et techniciennes en adaptation scolaire se donnent sans compter.

Depuis quelques années déjà, Mmes Villeneuve et Gaudreault expérimentaient les jeux de rôle, la comédie et l'art dramatique afin de faire vivre à leurs élèves des expériences positives qui leur permettraient de pénétrer dans un monde imaginaire selon des règles préétablies et selon les capacités de chacun. En effet, quel que soit le handicap, chaque élève mettait l'épaule à la roue.

Et le projet?

Quelques rencontres plus tard, les enseignantes s'entendent pour entreprendre un autre projet. Cette

fois, des éléments nouveaux s'ajouteront. En effet, les élèves de la classe d'ISPJ dirigée par M^me^ Lapointe manifestent le désir de se joindre à nous. On tente alors de déterminer les rôles de chacune des personnes dans les deux groupes : les jeunes de l'ISPJ s'occuperont du support technique (décors, transport de matériel et aide à la mémorisation des textes pour les élèves des deux groupes dont ils ont rapidement obtenu l'accord). Une demande de projet particulier est alors présentée à la direction de l'école, qui l'accepte d'emblée, le passé étant garant de l'avenir, d'une part, et l'insertion des jeunes de l'ISPJ ne pouvant être vue que positivement dans l'évolution de la réussite, d'autre part.

Après certaines démarches, on obtient les droits de représentation de la comédie musicale *La Carapace* de Jean-François Laprise.

La pièce

Après avoir longuement lu la pièce et en avoir discuté le contenu, les responsables (enseignantes et techniciennes) décidèrent de prévoir un visionnement pour les deux groupes d'élèves visés. Les responsables voulaient s'assurer que leur projet pourrait obtenir l'adhésion des jeunes. Surprise! Les jeunes ne semblaient pas si prêts que cela à partager l'idée des adultes.

La plupart d'entre eux n'arrivaient pas à faire ressortir l'idée principale de la pièce et, de plus, ils trouvaient que l'interprétation des rôles était plutôt médiocre. Il faut préciser que la pièce avait été montée par les jeunes du primaire, donc nos élèves plus âgés s'identifiaient difficilement à cet effectif. Alors, le défi était lancé : pourrions-nous faire mieux?

Les informations obtenues laissaient croire que cette pièce pourrait être exploitable au regard des objectifs déjà mentionnés de même que des limites que nous connaissions par rapport aux groupes d'élèves touchés :

- limites intellectuelles (pensons seulement au défi de lire et de mémoriser des textes);
- limites physiques (déplacements scéniques et utilisation d'un fauteuil roulant);
- limites en ce qui a trait à l'aspect de la continuité dans l'activité. Il fallait, par exemple, remettre continuellement les élèves en situation avant chaque répétition, faire toujours un rappel sur le sujet général de la pièce (un court résumé) et revenir ensuite à la scène que le groupe avait à travailler.

Les enseignants qui avaient conçu le projet croyaient fortement que, malgré la réticence des élèves, il fallait avancer. On se retrouve alors dans la phase de production. De part et d'autre, les enseignantes intègrent dans leur horaire l'organisation générale : les groupes de tâches, la distribution des rôles, les besoins en matériel, la maquette du décor, bref tout ce qui doit être prévu, sachant fort bien qu'en cours de route, l'imprévisible serait aussi de la partie. Justement, un de ces imprévus ne s'est pas laissé attendre : des élèves du groupe d'ISPJ veulent jouer un rôle dans la comédie. Cet imprévu se règle rapidement puisqu'un tel intérêt de la part de ces jeunes ne peut qu'être apprécié. On prévoit donc une distribution des rôles qui tiendra compte de cette nouvelle demande.

Et les cours?

On pourrait croire qu'en ayant un tel projet en tête, les enseignantes seraient dans l'obligation de planifier une organisation différente correspondant aux matières qu'elles devaient enseigner. Que non! Une gestion de classe tenant compte de ces nouvelles réalités fut vite mise en place. Le secret? L'intégration des matières : le français (la lecture particulièrement) a donc pris une avenue théâtrale et les sciences humaines ont davantage touché à la vie de groupe pour faire découvrir les forces et les faiblesses de chacun.

Quant à ceux et celles qui avaient reçu des mandats en ce qui concerne le support technique, ils durent adapter leur mathématique (mesure, arithmétique, géométrie, etc.) aux exigences du décor. Par ailleurs, le vocabulaire du théâtre, de la comédie et du décor devint de plus en plus familier pour les élèves. Cette intégration des matières n'a pas seulement permis d'actualiser des connaissances antérieures ou d'en acquérir de nouvelles, elle a eu aussi une heureuse influence sur l'intérêt des élèves à poursuivre leurs apprentissages scolaires, sur leur motivation à réaliser jusqu'au bout la comédie, de même que sur l'augmentation de leur sentiment d'appartenance au groupe et au milieu.

Et les compétences transversales dans tout cela?

Les enseignantes sont certaines d'avoir aidé leurs élèves à développer des compétences transversales d'ordre personnel et social et de l'ordre de la communication. À travers les nombreux échanges d'idées, les élèves ont appris à découvrir leur identité personnelle en s'ouvrant aux différences, en prenant conscience de leurs réactions pour ainsi être capables de porter un regard critique sur leur cheminement. Tout au long du projet, ils ont dû apprendre à gérer les conflits afin d'entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses. De plus, ils ont appris à travailler en coopération. Ils ont planifié et effectué leur travail en équipe. Ils ont donc pu finalement évaluer les avantages de la coopération.

Une compétence disciplinaire bien développée!

Les élèves étant placés en situation formelle de communication orale, les intentions pédagogiques des enseignantes étaient très claires. Leurs élèves devaient apprendre à utiliser la langue comme outil d'expression et de communication dans un climat favorisant la prise de parole et l'écoute active. Les élèves montraient de plus en plus d'aisance dans les rôles qu'ils devaient interpréter. Ceux qui éprouvaient des difficultés langagières ont réussi à rendre leur texte de façon claire et naturelle.

En conclusion

Tous ceux et celles qui ont travaillé à la réalisation de ce projet avec les élèves en gardent un excellent souvenir. La représentation, qui a eu lieu le 2 mai 2001 en soirée, fut un très grand succès autant pour l'équipe des intervenants que pour les élèves.

Au départ de l'exercice, les objectifs ne pouvaient être exprimés clairement par l'équipe. Étant donné les élèves auxquels nous nous adressions, le pari nous paraissait audacieux et il reposait en grande partie sur les épaules des jeunes et des adultes qui avaient tout à apprendre au fur et à mesure de la réalisation du projet. Sans trop le prévoir, nous nous étions lancés dans une aventure qui allait durer une année scolaire entière.

Malgré la somme de travail demandé et l'effort soutenu durant de longs mois, notre satisfaction était si grande qu'à la fin de cette période intense nous étions incapables d'exprimer ce que nous ressentions vraiment. La seule chose que nous savions, le lendemain, c'est que nous étions prêts à reprendre le collier pour une nouvelle aventure.

M^mes^ Mélanie Villeneuve, Hélène Gaudreault, Lise Lapointe et M. Marc Guérin sont enseignants à l'école secondaire du Plateau de la Commission scolaire de Charlevoix.

L'EXERCICE DE LA DISCIPLINE

par Catherine Lanaris

« Pourquoi as-tu eu un rouge?
Parce que je n'ai pas respecté la consigne n° 1.
Qu'est-ce que la consigne n° 1?
Ne pas parler en même temps que mon enseignante.
Et pourquoi faut-il respecter la consigne n° 1?
Mais… pour ne pas avoir un rouge! »

Extrait d'une conversation avec un enfant de 1re année

Ce petit dialogue met bien en évidence quelle discipline on pratique souvent : une discipline qui dit ce qu'il ne faut pas faire, qui sert à obtenir le silence; une discipline qui veut contrôler le comportement de l'enfant, mais qui, au fond, ne lui apprend pas grand-chose sur les bons comportements à adopter, et, surtout, sur *le sens* de l'expression *bons comportements*. C'est une discipline qui offre des privilèges à ceux qui obéissent et qui décourage, le plus souvent, ceux qui n'arrivent pas à s'y conformer.

Si on veut fonctionner dans une pédagogie par projets, va-t-on exercer le même type de discipline? Si non, quelles sont les solutions de rechange? Faut-il même faire de la discipline dans ce type de pédagogie? Ces deux termes, *discipline* et *projets*, ne sont-ils pas contradictoires? Comment l'enseignant va-t-il exercer son autorité dans cette classe? Pour répondre à ces questions, qui certainement hantent plus d'un enseignant, il faut faire un retour sur les principes de la pédagogie par projets afin de redéfinir la notion de discipline ainsi que le rôle de l'enseignant[1].

Je n'entreprendrai pas ici un long exposé sur la pédagogie par projets, puisque plusieurs auteurs se sont penchés là-dessus (Caouette, 1992; Giroux St-Denis, 1986). Je me limiterai à dégager ce qui me paraît essentiel. Dans cette pédagogie, l'accent est mis sur le sens des apprentissages, sur le respect du développement de l'enfant ainsi que sur le fait que l'enfant découvrira la finalité des contenus. On peut dire que, contrairement à la pédagogie traditionnelle, qui est une démarche individualiste et compétitive, la pédagogie par projets est une démarche de découverte visant l'épanouissement de l'enfant ainsi que la communication et le partage de connaissances. De façon générale, le bien-fondé de ces visées fait consensus. Cependant, les enseignants se posent souvent des questions comme celles-ci : « Comment les enfants vont-ils apprendre? Et si je perdais le contrôle de ma classe? Comment vais-je guider les projets, développer les compétences requises, tout en maintenant dans ma classe un climat propice à l'apprentissage? ».

Ces questions reflètent, à mon avis, l'affrontement entre deux paradigmes, un affrontement tout à fait prévisible, puisque de nombreux enseignants sont actuellement dans une phase de transition entre deux pédagogies fort différentes. D'un côté, on a ce désir de laisser l'enfant se développer, de le pousser vers l'autonomie tout en respectant ce qu'il est et ce qu'il porte en lui; de l'autre, on a la volonté, et le devoir, de transmettre des connaissances, on est centré donc sur le produit fini et les résultats de l'enfant. Peut-on concilier le respect de l'intuition de l'enfant et les exigences de l'adulte à son égard? **La pédagogie par projets peut supprimer cette polarisation, en proposant une troisième voie, entre le contrôle absolu de l'adulte et l'autonomie complète de l'enfant.** La pédagogie par projets est, comme le dit Claudette Giroux Saint-Denis (1986), un processus d'apprentissage créateur qui intègre l'ordre et le désordre dans un mouvement d'alternance.

Dans la pédagogie par projets ainsi définie, la discipline viendra jouer un rôle important. C'est grâce à elle que les enfants apprendront à fonctionner en groupe et dans le groupe, tout en s'épanouissant en tant qu'individus. L'enseignant ne devrait pas se défaire de son pouvoir. Au contraire, il va redéfinir le type de pouvoir qu'il exercera et c'est dans sa relation avec ses élèves que son pouvoir se consolidera. Dans la pédagogie par projets, l'enfant doit s'approprier l'acte d'apprendre; il ne peut pas le faire si l'enseignant continue à cultiver un rapport de dépendance avec lui (Caouette, 1994). L'enseignant peut et doit, tel un metteur en scène, mettre en place des conditions qui permettront à l'élève de prendre sa place à l'intérieur d'un groupe, tout en comprenant ses droits et en assumant ses responsabilités. Il devient un facilitateur du processus d'apprentissage, mais pas uniquement cela. En effet, c'est à l'enseignant que revient la responsabilité de guider les élèves vers l'autonomie, tout en leur indiquant les limites nécessaires pour qu'ils y accèdent.

Dans l'exercice de cette discipline, les questions portant sur le sens seront bien présentes : « Pourquoi y a-t-il des règlements? Quels sont les règlements qui conviennent à notre groupe? Est-ce que mon comportement me nuit? Est-ce qu'il nuit aux autres? Est-ce que je veux changer de comportement? Quels sont les avantages de mon nouveau comportement? Comment puis-je atteindre mes objectifs? ». Les élèves devraient se poser ce genre de questions ou plutôt être amenés à s'interroger sur leurs choix de comportement. Les travaux d'Eva Fugitt (1984) proposent plusieurs moyens utiles pour amener les enfants à exercer leur volonté et à faire preuve d'autodiscipline. De la même façon, le groupe devra être appelé à se prononcer, quotidiennement, sur le déroulement des projets (donc à partager le vécu de chaque élève concernant les projets), mais également sur la vie de groupe ainsi que sur les conflits et leur résolution.

Le but de cette « autre » discipline est d'amener les enfants à s'autodiscipliner, à se prendre en charge et à s'engager dans de bons comportements parce qu'ils comprennent le « pourquoi » de la discipline. Celle-ci ne se définit plus comme une contrainte imposée par l'adulte ni comme des sanctions pour de mauvais comportements, mais bel et bien comme une façon d'être.

Si intéressant que cela semble, je suis certaine que plusieurs questions surgissent : « Comment fonctionnera-t-on, concrètement, dans la classe? N'est-ce pas utopique de penser que les problèmes de comportement vont diminuer, pour ne pas dire disparaître, du " simple " fait que les élèves seront amenés à réfléchir sur le sens des normes et à choisir des comportements appropriés? Quant aux élèves qui ont toujours présenté des problèmes de comportement, accepteront-ils de s'interroger sur le sens de leur comportement, pourraient-ils en changer? »

Ces questions, très légitimes, reflètent le désir de recourir au type même de discipline dont on veut se défaire. En effet, si on persiste dans une logique de contrôle et d'imposition, il est certain qu'on n'évitera pas les conflits de pouvoir avec les élèves, qui continueront à défier les normes. **Faire de la discipline dans une pédagogie par projets signifie changer de logique, changer de paradigme**. Par exemple, dire qu'on va se servir du groupe pour régler les conflits implique que l'enseignant ne cherchera pas à arrêter, à éviter ou à régler les conflits. Bien au contraire, il les accueillera, en quelque sorte,

afin de les utiliser comme source d'apprentissage. Cela implique d'accepter que, pour certains problèmes, c'est le groupe qui trouvera une solution.

Changer de paradigme veut aussi dire qu'on sera prêt à laisser au groupe le temps nécessaire pour se former et à tolérer des moments de désordre, tout en planifiant des moments d'ordre. Changer de paradigme, c'est également soutenir les élèves dans l'inquiétude et l'angoisse causées tant par la nouvelle pédagogie que par les projets. Enfin, changer de paradigme, c'est pour l'enseignant, se questionner sur ses croyances et valeurs concernant l'exercice de la discipline. Ce qui est menaçant, c'est de croire que, parce qu'on fait de la pédagogie par projets, on se défait de tout pouvoir. C'est alors que surgissent les peurs de perte de contrôle, les résistances et les difficultés. Dans l'exercice de la discipline, il y a des aspects négociables, sur lesquels on peut discuter avec les élèves et auxquels on peut éventuellement apporter des modifications, et des aspects non négociables, mais qu'on explique aux élèves. Il est important que chaque enseignant définisse ce qu'il considère comme négociable ou non négociable, car c'est ce qui va l'amener à définir le type de pouvoir qu'il désire exercer dans sa classe.

L'enseignant qui désire modifier sa pratique pour s'engager dans la pédagogie par projets devra évidemment se questionner sur son rôle dans la classe. Toutefois, changer sa pratique et redéfinir son rôle ne signifie pas laisser tomber le savoir d'expérience acquis au cours de sa carrière. Au contraire, il s'agit de remettre en question ce savoir afin de le développer et de trouver ainsi de nouvelles façons d'être et de faire dans sa classe. On est souvent réticent à utiliser les termes « pouvoir » et « autorité », qu'on associe au contrôle absolu de l'adulte. Pourtant, l'enseignant est une figure d'autorité dans sa classe et il doit assumer son pouvoir. Comme enseignant, on ne peut pas abdiquer cette responsabilité. On peut, par contre, s'engager à examiner sa pratique et à y introduire quelques modifications « éclairées », en se posant différentes questions : « Quelle est ma pratique actuelle en matière de discipline? Comment cette pratique s'inscrit-elle dans le cadre de la pédagogie par projets? Y a-t-il des éléments que je désire modifier? Quel type de personnalité est-ce que je veux voir mes élèves développer? Quels sont les apprentissages que je désire favoriser? Quel est mon projet pour cette classe? ». Une condition essentielle pour que les élèves « embarquent » dans ce nouveau type de discipline est que l'enseignant ait lui-même « embarqué », en s'appropriant le processus de changement. Cela veut dire qu'il va reconnaître ses peurs, clarifier sa position à l'égard de la pédagogie par projets en se posant des questions comme celles-ci : « Est-ce que j'y crois? Si non, pourquoi? Y a-t-il des informations qui me manquent? Quels sont mes besoins? Quel est mon projet pour ma classe? ».

Il va sans dire qu'il s'agit là d'une entreprise difficile et complexe. Un changement de paradigme, autant chez l'enseignant que chez les élèves, demande du temps. Même si on est « dans » la pédagogie par projets, on doit se donner du temps pour l'apprivoiser; du temps pour concevoir des projets, les planifier et les gérer; du temps pour guider les élèves vers la résolution des conflits; du temps pour que les élèves prennent conscience de leur liberté de choix et assument des responsabilités; du temps, enfin, pour commencer à voir les progrès. C'est difficile de se donner du temps lorsqu'on est pris par le temps, certes. Mais, d'un autre côté, on se plaint qu'on perd son temps à faire les mêmes interventions auprès des mêmes élèves, sans résultat. On se plaint qu'on n'a jamais le temps de bâtir quelque chose avec les élèves, qu'on dépense du temps et de l'énergie et qu'on s'épuise à faire de la « discipline », sans se questionner sur le sens de ce terme et sans que rien ne change.

Peut-être qu'il est temps de se questionner sur l'exercice de la discipline : au lieu de mettre en place un système de fiches et de couleurs, avec des voitures qui reculent à chaque mauvais comportement, on pourrait instaurer un système qui apprend à tous, et particulièrement aux tout-petits, la nécessité de la discipline pour le bien-être individuel et collectif; un système qui vise à former des êtres humains prêts à assumer la conduite de leur existence, tout en contribuant au développement de la société.

M^me^ Catherine Lanaris est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Hull.

Références bibliographiques

CAOUETTE, C. *Si on parlait d'éducation : pour un projet de société*, Montréal, VLB éditeur, 1992.

GIROUX ST-DENIS, C. *Des projets d'enfants, un chemin qui a du cœur*, Sainte-Foy, Centre d'intégration de la personne, 1986.

FUGITT, E. *C'est lui qui a commencé le premier*, Sainte-Foy, Centre d'intégration de la personne, 1984.

1. L'utisation exclusive du masculin a pour but d'alléger le texte.

LE CENTRE

par Kathleen Duval et Tanya Kathleen Hamm

Il y a trois ans, l'équipe enseignante de l'école Du Bois-Joli, soutenue par la direction, s'est engagée dans le projet du Centre inforoutier d'expertise pédagogique. Ce projet a été mis sur pied par l'Association québécoise des utilisateurs d'ordinateurs au primaire et secondaire (AQUOPS) pour soutenir des écoles primaires dans le processus de changement des pratiques pédagogiques dans un contexte technologique.

DÉFINITION DU PROJET

En fait, l'objectif du projet était de voir si, en réunissant un certain nombre de conditions et en intervenant étroitement auprès d'écoles ciblées, on pouvait observer des modifications significatives des pratiques éducatives ayant recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC).

Un groupe d'intervenants, membres de l'AQUOPS, étaient donc à la recherche d'enseignantes et d'enseignants prêts à relever ce défi. Conscients de l'importance d'introduire un rythme de changement qui soit respectueux de l'intérêt des membres de l'équipe-école, le projet était basé sur une participation volontaire. Toute l'équipe de l'école Du Bois-Joli s'y est engagée.

Selon les attentes énoncées, à la fin du projet de deux ans, les enseignants devaient, par exemple, être en mesure de mettre en place des contextes d'apprentissage par projets en ne disposant que d'un soutien minimal. Aussi, leur perception de l'importance d'intervenir explicitement sur l'organisation des connaissances de leurs élèves devait être modifiée. De plus, l'interdépendance entre les enseignants de l'école devait être colorée par le processus mis en place. Finalement, l'exploitation des TIC devait soutenir encore plus stratégiquement le processus d'apprentissage.

Quant aux enseignantes et aux enseignants, ils devaient être prêts à participer à des formations pédagogiques et techniques, à mettre en place un projet d'envergure modeste à la fin de la première année, à réaliser de trois à cinq projets durant la deuxième année et à expérimenter progressivement les nouveaux rôles de l'enseignant. L'école devait de son côté, par l'intermédiaire de la direction et du conseil d'établissement, assurer son soutien à l'équipe-école, mettre en place les mécanismes nécessaires de collaboration pour soutenir le processus de changement et, bien sûr, posséder un parc d'ordinateurs reliés à Internet.

De façon générale, le Centre inforoutier avait le mandat d'offrir un soutien complet aux écoles pendant toute la durée du projet. Certains services s'adressaient aux équipes-écoles, par exemple dans le cadre des formations, tandis que d'autres services étaient personnalisés, notamment par le soutien à distance ou en classe au moment de l'expérimentation.

Entre autres services, le Centre pouvait proposer des situations d'expérimentation des concepts présentés lors des formations, des projets à réaliser avec les élèves ainsi que des stratégies d'évaluation. Une personne-ressource était disponible en ligne pour répondre aux questions et l'on offrait aussi un soutien à l'animation en classe et à la modélisation des différents rôles de l'enseignant.

La mise en place de la formation à l'expérimentation

Après la rencontre de départ, une évaluation des besoins de formation des enseignants et des enseignantes de l'école Du Bois-Joli a été faite. Afin de bien cerner les pratiques pédagogiques déjà en place, l'ensemble du personnel enseignant a répondu à des questionnaires concernant différents aspects de son travail (pratiques pédagogiques, TIC, etc.).

Par la suite, le volet formation s'est mis en place. L'équipe-école a cheminé tout au long des différentes formations techniques et pédagogiques. Sur le plan technique, les enseignants se sont d'abord familiarisés avec l'outil de communication First Class, qui relie maintenant quatre commissions scolaires, en apprivoisant les options de courrier électronique, de clavardage et de conférence. L'utilisation d'Internet (sites éducatifs, outils de recherche, sites informatifs), la gestion de fichiers et l'apprentissage de logiciels-outils ont complété ce volet technique. Durant la deuxième année du projet, des formations plus avancées – telle que celle portant sur la conception de pages Web – ont aussi été offertes aux personnes désireuses de maîtriser cette compétence et de diffuser les productions des élèves sur le Web.

Sur le plan pédagogique, la connaissance des concepts liés à l'approche par projets et à l'enseignement stratégique a été le point de départ des formations offertes à l'équipe-école. D'autres formations touchant les habiletés de base en coopération, la gestion de classe ainsi que les paradigmes de l'apprentissage ont contribué au renouvellement des pratiques des enseignants et des enseignantes de l'école Du Bois-Joli.

À toutes les étapes de ce projet, le personnel enseignant a bénéficié du suivi et du soutien des intervenants du Centre inforoutier, tant à distance qu'à l'école même. Après l'élaboration, on a poursuivi avec l'expérimentation de projets, en tenant compte des compétences pédagogiques et techniques acquises ou en développement.

Des projets ont pris vie d'abord entre les enseignants d'un même niveau. Par exemple, les enfants de l'éducation préscolaire ont réalisé des diaporamas à l'aide du logiciel Kid Pix présentant des histoires sur les dinosaures.

À la deuxième année d'expérimentation, les projets se sont multipliés : album de classe, cyberquête, contes mathématiques sous forme de photo-roman, histoire d'Halloween interactive, Miro et le dessin vectoriel, combat de fractions à l'aide de l'option de clavardage, base de données sur les oiseaux, site de Noël en collaboration avec une autre école, etc. Le site Web de l'école a aussi pris son envol (http://cssmi.qc.ca/etablissements/du_bois-joli/accueil_bj.htm).

Tout au long de cette deuxième année, on a tenu des rencontres mensuelles touchant différents contenus pédagogiques. D'ailleurs, au cours de ces réunions, un référentiel de compétences à développer en ce qui concerne les TIC a été élaboré par l'ensemble des enseignants et enseignantes de l'école.

Des réalités nouvelles sont aussi apparues : mise sur pied d'une brigade TIC, formation d'experts chez les élèves et les enseignants, création d'outils de référence pour le coin ordinateur de la classe afin de favoriser l'autonomie devant l'écran, ajout de nouvelles tâches dans les classes telles que relever le courriel et allumer et éteindre l'ordinateur et, finalement, achat d'un ordinateur personnel par plusieurs néophytes.

À ce jour

Nous en sommes maintenant à la troisième année de vie de ce projet et l'équipe-école fonctionne avec plus d'autonomie et d'initiative. De plus, une journée par mois, des rencontres ont lieu en équipe-cycle avec une intervenante du Centre d'expertise pédagogique pour permettre l'élaboration et la planification de projets. Il est aussi toujours possible de communiquer avec cette intervenante par courriel ou par clavardage. Lors des rencontres, les enseignantes et les enseignants mettent sur pied des activités favorisant la coopération et le décloisonnement, autant entre eux qu'entre les élèves, décloisonnement pédagogique et décloisonnement physique. Les enseignants sont maintenant capables d'élaborer des projets intégrant les TIC en respectant le nouveau programme de formation. Ils se concentrent donc sur des éléments d'un autre niveau, tels que l'authenticité de la tâche, l'évaluation intégrée au processus d'apprentissage et l'interdépendance.

Des projets d'envergure ont été mis en place depuis septembre 2001. Un site Web sur les saisons a été créé par les élèves de première et de deuxième année, intégrant de nombreuses compétences disciplinaires (écrire des textes variés, lire des textes variés, connaître les changements, etc.), des compétences transversales et plusieurs compétences techniques. Les élèves et les enseignants ont vécu une belle collaboration. Les Jeux olympiques ont aussi été source de projets : sondage, babillard olympique, communication avec les athlètes par courriel, etc. Actuellement, les élèves et les enseignants des deuxième et troisième cycles (douze groupes) vivent différentes activités qui les amèneront à créer des pages Web intitulées « Au temps des châteaux ». Ce projet permet à chacun des groupes de poursuivre le même fil conducteur tout en développant les apprentissages relatifs à leur groupe d'âge. Des projets touchant de nouveaux périphériques telle la camirette ont aussi pris place; les élèves ont envoyé des cartes de vœux virtuelles (séquences vidéo) à l'aide de cet outil et les élèves de deuxième cycle s'envoient des problèmes mathématiques par l'entremise de la conférence.

Les traces

En bénéficiant de cet encadrement, nous pouvons maintenant observer que les enseignantes et les enseignants ont développé une plus grande compétence dans les fonctions liées à la navigation Internet, à la gestion de fichiers et au courrier électronique. Concrètement, ils communiquent quotidiennement entre eux par courriel, reçoivent les ordres du jour des réunions mensuelles, des informations provenant de la direction et des messages d'élèves et de parents. Ils se sentent plus efficaces par rapport à l'exploitation de divers types d'applications technologiques en classe. De plus, les perceptions qu'ont les enseignants des TIC se sont modifiées. Un plus grand nombre d'entre eux sont favorables à l'utilisation des TIC et d'Internet en classe et s'en servent plus souvent avec leurs élèves. À preuve, le laboratoire affiche « occupé » tous les jours!

Les enseignantes et les enseignants sont aussi davantage centrés sur l'apprenant et lui proposent fréquemment des situations d'apprentissage authentiques.

Quant aux élèves, les TIC leur ont permis de collaborer et de communiquer avec les autres élèves d'ici et d'ailleurs, tout d'abord par l'utilisation du courriel, puis au moyen des conférences. Ces dernières ont été utilisées comme plate-forme d'échange et de partage sur un sujet commun ou un projet en cours, lieu de gestion de projet et lieu d'expression, entre autres par des improvisations littéraires. Ensuite, par le clavardage, les élèves ont pu entrer en contact avec des personnes éloignées, par exemple des élèves de la Saskatchewan, et échanger sur les différents modes de vie. Les TIC leur ont aussi permis d'accéder à une quantité importante et diversifiée d'informations par l'utilisation d'Internet et de cédéroms. De plus,

les élèves ont pu améliorer la qualité de leurs productions tant en ce qui a trait au contenu que sur le plan de la présentation, en utilisant les différents logiciels de mise en page. Par le fait même, les TIC ont stimulé leur motivation et évidemment développé de nombreuses compétences transversales et disciplinaires. L'élément le plus observable est la grande amélioration des habiletés techniques des élèves. En début d'année, tous les enseignants ont témoigné de ce fait. Les élèves démontrent des habiletés de base importantes (allumer et éteindre l'ordinateur, gérer des fichiers, imprimer, utiliser des cédéroms, etc.).

Les conditions de changement

Nous retenons plusieurs conditions essentielles pour favoriser et faciliter le processus de changement des pratiques pédagogiques : l'ouverture des enseignants au changement, le leadership et l'engagement de la direction d'école dans le projet, des mécanismes de collaboration entre les enseignants et le personnel de soutien, l'accompagnement sur place et à distance, un accès à un parc d'ordinateurs fonctionnels et à un service Internet stable, la participation active des enseignants aux échanges concernant la planification et la réalisation de projets en classe, et tout simplement du temps.

Une école dynamique

Les enseignantes et les enseignants de l'école Du Bois-Joli s'estiment privilégiés d'avoir pu bénéficier de formation, de soutien et de temps pour renouveler leurs pratiques pédagogiques. Plus concrètement, on peut y voir le parcours suivant.

D'abord, les enseignants mettent sur pied un projet qui intègre les TIC parallèlement à leur enseignement. Puis, constatant que cela prend beaucoup de place, ils décident de cibler stratégiquement des compétences transversales et disciplinaires dans plusieurs champs pour arriver à faire une véritable place au projet. Rapidement, ils réalisent que cette nouvelle façon de faire exige une nouvelle façon d'évaluer. Ils s'aperçoivent que cibler des compétences n'est pas suffisant pour évaluer. Dans le projet suivant, ils ciblent ces compétences et précisent la façon de favoriser leur développement; ils amorcent ensuite un questionnement à propos des outils d'évaluation. Des essais sont faits : portfolio, outils d'observation, outils d'entrevues, etc., le tout pour tenter de réintégrer l'évaluation dans le processus d'apprentissage. Cette façon de faire bouscule naturellement leur gestion de classe. Les élèves ne sont pas tous à la même place au même moment et ils ont besoin de l'ordinateur de plus en plus souvent. C'est ainsi que les enseignants développent des trucs de gestion, qu'ils travaillent en atelier, que l'ordinateur a maintenant un système de rendez-vous, que les élèves fonctionnent avec un plan de travail, etc. Aussi, dès le début du premier projet, ils constatent que le travail d'équipe est plus ou moins satisfaisant et se tournent rapidement vers la coopération.

Bien que tous les enseignants soient à des niveaux différents, tous se situent quelque part sur cette voie : celle du renouvellement des pratiques pédagogiques. Ils passent du travail d'équipe à la coopération, du cloisonnement des matières aux projets authentiques interdisciplinaires, des objectifs aux compétences, d'une évaluation qui sanctionne à une évaluation qui a pour objet d'aider à apprendre, de la photocopie à l'écran et de la classe au monde.

Leur rôle a changé, s'est bonifié. Les enseignantes et les enseignants ne sont plus seulement des transmetteurs de connaissances, mais sont plutôt des activateurs, des provocateurs, des créateurs. Quant aux élèves, ils sont enfin plus que de simples acteurs et peuvent mettre à profit tout leur potentiel et relever des défis riches et stimulants.

Que demander de plus?

M^me^ Kathleen Duval est enseignante à l'école Du Bois-Joli de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles et M^me^ Tanya Kathleen Hamm est formatrice au Centre d'expertise pédagogique.

Le boisé urbain : source d'inspiration pour l'école montréalaise

par Anne-Marie Doucet

Le milieu où l'on vit est déterminant : il est à la fois matrice et empreinte; il accueille tout autant qu'il engendre. Habiter un lieu, c'est certes le modifier, mais également lui donner la possibilité de nous changer. Aujourd'hui, le milieu urbain est souvent perçu comme un milieu stérile et accaparé par la seule espèce humaine, aux dépens des autres formes de vie. Or, ces villes où s'affairent des centaines de milliers d'individus sont partagées avec les membres d'une communauté végétale étonnamment variée.

Cette cohabitation plus ou moins harmonieuse gagne à être enrichie par une exploration respectueuse et éclairée. La fascination et l'étonnement propres aux découvertes – telles l'observation des bourgeons printaniers, l'étude de la coloration automnale ou l'exploration du couvert végétal – passent en très grande partie par une éducation sensibilisatrice axée sur l'environnement. En ce sens, le boisé urbain constitue un lieu privilégié pour les jeunes qui n'ont pas la chance de côtoyer de plus près une nature originelle.

Sur l'île de Montréal, ces considérations ont vu le jour alors que le Comité de surveillance Louis-Riel[1] tentait de dresser un portrait réaliste du « Boisé des Pères ». Cette surface forestière non aménagée est située dans le secteur est de l'île, à la limite des districts municipaux Louis-Riel et Marie-Victorin. Une étude[2] a permis de dresser un inventaire écologique et floristique du site et a fait le point sur les conditions biophysiques du boisé. Un potentiel exceptionnel a ainsi été mis en lumière. La flore du sous-bois s'est avérée très riche, sans compter la diversité des essences d'arbres. Quelque 80 espèces végétales ont été répertoriées, dont des chênes rouges, des caryers cordiformes, des frênes d'Amérique, des ostryers de Virginie, des peupliers à feuilles deltoïdes, etc.

En constatant cette richesse, le Comité de surveillance, avec l'appui de la Ville de Montréal, a décidé de mettre en valeur cet espace naturel. C'est donc avec la ferme intention de valoriser les attraits naturels du boisé urbain qu'on a élaboré un guide pédagogique. Plusieurs intervenants ont travaillé de concert – en tout, huit écoles ont participé au projet-pilote – et l'ambitieux défi a finalement été relevé. Grâce aux outils développés, 200 élèves ont eu la chance de faire l'école buissonnière!

Le guide *Le boisé urbain, une source d'inspiration pour l'école montréalaise* s'inscrit dans une démarche plus large de conscientisation des jeunes du primaire au milieu biophysique diversifié environnant. Tout au long de ce processus, les enseignantes et les enseignants détiennent un rôle de premier plan dans le développement d'une conscience humaniste, sensible et solidaire. Les jeunes élèves constituent la génération de demain, le chaînon entre l'humanité présente et l'humanité à venir, d'où la nécessité de leur inculquer l'importance de leurs gestes et des répercussions de ceux-ci sur l'environnement.

Trop souvent aujourd'hui, l'enfant est privé « des merveilles balsamiques » de la nature. Son milieu de vie se résume aux espaces asphaltés et bétonnés; l'horizon est sans cesse brisé par de hauts bâtiments qui lui enlèvent l'intuition d'une continuité entre l'ici et l'ailleurs. Comment peut-il dès lors respecter une nature qu'il n'a pas

même appris à connaître et à aimer? Le guide sur le boisé urbain a été réalisé pour aider l'enfant à se rapprocher d'une nature qu'il côtoie, mais dont il ignore plusieurs facettes. Il s'agit d'un pas vers une réconciliation entre la vie urbaine et l'immersion dans un milieu où la nature devient le maître formateur, le mentor; il s'agit en quelque sorte d'une passerelle entre la nature et la culture.

Le commentaire de M^me^ Murielle Dumas, une enseignante de quatrième année à l'école Guillaume-Couture, reflète bien le sentiment général à l'égard du guide et du contexte dans lequel s'insèrent les élèves et les enseignants : « C'est très agréable d'être à l'extérieur, dans un boisé, loin de la salle de classe régulière; l'intérêt est vif et soutenu. [...] Le parc est un lieu qui les [élèves] touche de près. Une grande variété d'activités est possible. »

Le guide propose divers scénarios pédagogiques qui encadrent l'élève dans son exploration de la nature montréalaise. Les activités qu'il recèle s'inscrivent à l'intérieur de la réforme scolaire du ministère de l'Éducation et couvrent tous les domaines et les cycles d'apprentissage du primaire.

Chacune des activités incite les élèves à observer, à expérimenter et à apprendre au contact de l'environnement dans lequel ils vivent. Par exemple, « Le quadrat, mais qu'est-ce que cela? » est une activité du domaine de la mathématique qui invite les élèves à reconnaître et à dénombrer les espèces végétales (plantes, arbustes et arbres) à l'intérieur du boisé. Ailleurs, les enfants sont appelés à affiner leur regard sur tous les menus détails qui composent le milieu naturel, dans le but de reproduire les formes, les motifs, les volumes et les textures des plantes et des arbres qu'ils découvrent dans le boisé. Le guide exploite ainsi la pédagogie de terrain. Dans la première partie, on expose les concordances entre les visées fondamentales du curriculum scolaire et le projet. La deuxième partie est divisée en modules et présente des scénarios pédagogiques selon les domaines d'apprentissage. Un mode d'emploi, des capsules pédagogiques et environnementales, des fiches pour l'élève et des annexes sont également offerts aux enseignants en appui à leur planification et à leur démarche pédagogique. M^me^ Hélène Ouellet, enseignante à l'éducation préscolaire à l'école Guillaume-Couture, juge que le contenu du guide est suffisant pour « dépanner un profane, rencontrer des tâches claires et faisables dans un temps réaliste et faire appel à des questions ouvertes qui demandent de la recherche et impliquent la coopération de chacun ».

Le guide témoigne de la volonté d'organismes communautaires de s'impliquer dans l'éducation à l'environnement et de leur intérêt à établir un partenariat avec le milieu scolaire. Il rend bien compte de la richesse étymologique du terme « concret » (du latin *concrescere* : se solidifier, grandir ensemble) en adjoignant à la collectivité humaine toutes les composantes terrestres.

Vous pouvez obtenir gratuitement le guide *Le Boisé urbain, une source d'inspiration pour l'école montréalaise* (2002) en téléphonant à l'Éco-quartier Louis-Riel, au numéro suivant : (514) 899-0642.

M^me^ Anne-Marie Doucet est chargée de projet.

1. Il s'agit d'un organisme à but non lucratif issu du milieu communautaire et qui y travaille. Le comité a été créé en 1996 dans le but de promouvoir les intérêts environnementaux du quartier. Il est principalement constitué de bénévoles soucieux de collaborer à la propreté, à l'embellissement et à la protection des espaces verts de leur quartier. Dans cette optique, l'organisme gère entre autres le programme Éco-quartier dans le district Louis-Riel depuis 1996.
2. Comité de surveillance Louis-Riel. *Étude environnementale et écologique du Boisé des Pères*, Montréal, 1999, 57 p.

LE PORTFOLIO SUR SUPPORT NUMÉRIQUE

par Robert Bibeau

Le vent de la réforme pousse le portfolio jusque dans la classe. Sa popularité grandissante s'explique par la nécessité pour les enseignantes et les enseignants de trouver des instruments de régulation et d'évaluation liés aux nouvelles pratiques pédagogiques et approches en matière d'éducation. Le portfolio se veut un témoin et un instrument de développement des compétences de l'élève.

Afin d'offrir de l'information et des références utiles à l'ensemble du milieu scolaire sur le sujet, la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation a confié à un groupe de travail le soin d'examiner la question sous différents angles et de produire un document susceptible d'apporter un éclairage au sujet du portfolio sur support numérique comme outil d'enseignement et d'apprentissage[1].

Le premier chapitre du document d'information produit par ce groupe comporte une proposition de définition de l'expression « portfolio sur support numérique » et une présentation des trois dossiers pouvant constituer le portfolio de l'élève : les dossiers d'apprentissage, de présentation et d'évaluation. Il comprend aussi quelques réflexions sur la philosophie de l'enseignement sous-jacente à l'utilisation du portfolio et sur sa place dans la vie quotidienne de la classe.

Le deuxième chapitre présente les caractéristiques fonctionnelles et technologiques du portfolio sur support numérique, ses avantages et les ressources technologiques nécessaires pour sa mise en œuvre.

Le troisième chapitre fournit de nombreux renseignements sur l'équipement technologique nécessaire pour une utilisation optimale du portfolio numérique en contexte d'enseignement et d'apprentissage.

Quant au quatrième chapitre, il propose une grille d'analyse et des critères de sélection pour choisir le portfolio numérique le mieux adapté au contexte et aux disponibilités technologiques du milieu.

Enfin, le cinquième chapitre traite des questions de protection des renseignements personnels, de confidentialité et de droit d'auteur... autant d'aspects épineux eu égard à l'implantation de cet outil puissant, flexible mais potentiellement indiscret que pourrait être le portfolio sur support numérique dans un environnement de télécommunication. C'est connu, Internet permet de communiquer avec le monde et de s'afficher aux regards de la planète tout entière, mais encore faut-il être certain que ce que l'élève expose de lui-même ne le met pas en péril et que ce qu'il regarde des autres respecte les lois en vigueur et obéit aux règles de la bienséance et du bon goût.

L'opuscule édité et diffusé par la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation du Québec se termine par de nombreuses références pertinentes et accessibles sur le Web. L'internaute y trouvera des exemples de portfolio en ligne, des grilles de sélection, des outils du type portfolio disponibles gratuitement sur Internet. Certaines de ces ressources permettront de composer un portfolio sur support traditionnel (papier, crayon, classeur) ou sur support numérique, en français ou en anglais[2].

Pour de plus amples renseignements, on consultera le site Internet suivant :

http://www.meq.gouv.qc.ca/drd/tic/portfolio.html.

M. Robert Bibeau est coordonnateur du programme de soutien à l'édition dans Internet à la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation du Québec.

1. COLLECTIF. *Portfolio sur support numérique. Document d'information*, Montréal, Direction des ressources didactiques, ministère de l'Éducation du Québec, mai 2002, 55 p. (voir aussi le site Internet suivant : http://www.meq.gouv.qc.ca/drd/tic/etudes.html).
2. *Références sur le portfolio sur support numérique*, [en ligne], 2002, [http://tic.org/guider/textes/portfolio.html].

MCANDREW, Marie
Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative.
Québec, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001, 263 p.

La diversité culturelle fait désormais partie du contexte dans lequel évolue l'école québécoise. De multiples recherches et essais ont fait état des actions menées dans notre système scolaire pour faciliter l'intégration des élèves immigrants. L'ouvrage de Mme Marie McAndrew, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, s'inscrit dans cet ensemble en traçant un portrait fort complet de la délicate problématique de l'éducation des élèves immigrants allophones. L'auteure, qui a remporté le prix Donner 2001-2002 pour cet ouvrage, présente un bilan des services d'intégration de ces élèves à l'école québécoise et de l'adaptation à la diversité ethnoculturelle depuis les trois dernières décennies. Elle traite de la recherche en cette matière, examine la situation au Québec et, dans une perspective comparative, présente des pratiques qui ont cours dans d'autres provinces et pays qui accueillent un grand nombre d'immigrants. Mme McAndrew s'intéresse, entre autres, à l'apprentissage du français et aux modes organisationnels adoptés dans les réseaux scolaires, à l'enseignement des langues d'origine, à la lutte contre l'échec scolaire et au soutien aux milieux défavorisés dans un contexte pluriethnique. Elle examine également la question de la prise en considération de la diversité culturelle et religieuse dans les programmes et de l'éducation à la citoyenneté ainsi que la controverse sur le partage d'institutions communes comme condition nécessaire à l'intégration. Plusieurs des sujets importants qu'elle aborde sont présents dans les orientations de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, publiée en 1998 par le ministère de l'Éducation du Québec[1]. L'excellent ouvrage de Mme McAndrew, écrit dans un style clair, met en évidence les enjeux liés à l'intégration et à la scolarisation des élèves immigrants, présente les défis éducatifs qui se posent au milieu scolaire au regard de la diversité et propose des moyens de les relever. Ce livre saura sans nul doute retenir l'attention du personnel du milieu scolaire ainsi que de ceux et celles qui s'intéressent au phénomène du pluralisme dans les systèmes scolaires d'ici et d'ailleurs.

Andrée Marquis

1. *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1998.

Événements à venir

Deuxième conférence mondiale sur la violence à l'école

La Ville de Québec sera l'hôtesse de la **Deuxième conférence mondiale sur la violence à l'école**, du 11 au 14 mai 2003. Pour toute information, n'hésitez pas à visiter les sites Internet suivants : **www.ulaval.ca/crires** et **www.obsviolence.u-bordeaux2.fr** ou à vous renseigner à l'adresse de courriel suivante : **quebec2003@agora.com.qc.ca**.

28e congrès annuel de l'AQETA

L'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA) tiendra son 28e congrès international les 20, 21 et 22 mars 2003 à Montréal, à l'hôtel Hilton-Bonaventure. Le congrès aura pour thème *L'interdépendance : une coopération vers la réussite*.

Renseignements et inscription
Téléphone : (514) 847-1324
Télécopieur : (514) 281-5187
Courriel : congres@aqeta.qc.ca
Site Internet : http://www.aqeta.qc.ca

Erratum

Dans l'article intitulé « Comment développer sa compétence en développant celle des élèves? », paru en page 10 du numéro 124 de la revue (septembre-octobre 2002), la figure 2 aurait dû se lire comme suit :

Figure 2 : Schéma de la « compétence professionnelle »

http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca

Vie pédagogique a maintenant son propre site Internet. Parmi les différentes rubriques qui y sont présentées, il y a celle intitulée ***Articles publiés exclusivement sur le site***, dans laquelle vous pouvez dès maintenant aller lire les excellents articles suivants:

Un regard sur le discours de Célestin Freinet et sur ses rapports avec celui du Programme de formation de l'école québécoise
par Jean-François Desbiens, Marie-Ève Deault et Marilyne St-Arnault
Les auteurs de cet article considèrent que plusieurs principes sur lesquels prend appui le Programme de formation de l'école québécoise rejoignent ceux sur lesquels s'appuyaient également des approches pédagogiques utilisées au début du XXe siècle et, partant, nous proposent une lecture croisée dudit programme et de la pédagogie Freinet. Cet exercice riche de réflexions pédagogiques nous invite, comme le soulignent les auteurs, à retourner aux écrits de ce grand pédagogue.

Nos élèves entrent dans l'ère du numérique
par Marie-France Laberge
Issu des plus récentes recherches dans le domaine de la psychologie cognitive, le virage paradigmatique sur lequel repose l'actuelle refonte du curriculum appelle de nouveaux modèles pédagogiques auxquels les technologies de l'information et de la communication sont intimement liées. L'auteure de cet article propose une réflexion qui ne pourra qu'enrichir celle des équipes-écoles et les soutenir dans une réelle intégration des TIC pour aider les jeunes à acquérir les compétences qui ont été déterminées dans Programme de formation de l'école québécoise.

Le trouble obsessif-complusif chez les enfants: quel est le rôle de l'enseignant?
par Véronique Dansereau et Geneviève Bouchard
Les adultes ne sont pas les seuls à pouvoir souffrir d'un trouble obsessif-complusif. Un certain nombre d'enfants en sont également atteints. Les auteures de cet article nous parlent de ce trouble et nous expliquent comment il peut affecter la vie scolaire d'un élève. Elles proposent également des pistes d'intervention aux enseignantes et aux enseignants qui sont tous plus ou moins susceptibles d'avoir, un jour ou l'autre, à travailler avec un jeune aux prises avec ce problème.

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, ministère de l'Éducation, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de M. André Laforest, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été effectuées par des **élèves du Collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière**.

« Papa, c'est qui, ma tante roulotte? »

Chantale Dubeau

Cindy Rossignol

« Papa, si tu vas trop vite, la police va te donner une conversation! »

DE LA NOUVEAUTÉ!!! Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse via le site Internet du ministère de l'Éducation **http://www.meq.gouv.qc.ca** (onglet publications).

❑ ABONNEMENT — ❑ CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS DU QUÉBEC

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (renouvellement)

Nom

Prénom

N° Rue Étage appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ ABONNEMENT — ❑ CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS À L'EXTÉRIEUR DU QUÉBEC

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS (devise canadienne)	**1 AN**	**2 ANS**
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ chèque (dollars canadiens) ❑ mandat postal

À l'ordre de : Ministre des Finances

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
CANADA